

Elisabete Mónica Moreira Faria

re(l)atar: relatar, reatar pontos e nós

Relato (in)fiel de uma ou várias situações de estágio

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professor orientador:
Henrique Vaz

Professora cooperante:
Estela Cunha
Escola Secundária Aurélia de Sousa

Resumo

Re(l)atar é o relatório de estágio realizado na Escola Aurélia de Sousa, cujo foco se centra no professor enquanto um eterno estagiário mas, também, sempre político e inevitavelmente artista. Relatar é aqui compreendido como uma acção que tem como finalidade principal reatar relações, aprendizagens e ideias que se confrontam, se inquietam e dialogam, numa rede em que o essencial é o respeito pela identidade de cada indivíduo, de cada instituição, bem como a consciência das diferenças e da diversidade cultural.

Desta forma, são evocadas neste relatório várias situações educativas (algumas realizadas noutras instituições, entre as quais se salienta a escola EB2/3 do Viso, no Porto e as escolas da comunidade do Quilombo da Conceição das Crioulas no nordeste brasileiro) que transporto para um núcleo central do estágio.

Atravessa o documento a reflexão sobre o conceito de currículo diferenciado. Esta, é simultaneamente objecto de reflexão e de argumentação quer no desenvolvimento da investigação, quer nas aprendizagens curriculares do mestrado, quer nas experiências e intervenções interculturais realizadas e, em particular, no estágio.

Abstract

Re(l)atar (from the word game Reatar/relatar - reattach /report) assesses the internship that took place at Aurélia de Sousa School, focusing on the figure of the professor as inevitably political and artist; a never-ending trainee. Report here accounts for the attempt to reattach relationships, the learning and the conflicting points of view of a network that stresses personal and institutional identity, cultural differences and cultural diversity of our environments.

This report evokes several educational moments (also those partaken in other institutions such as EB2/3 do Viso no Porto and the schools of the community Quilombo da Conceição das Crioulas in the Brazilian northeast) that converge and inform the internship.

This document assesses particularly the concepts of specific curriculum, informed by the learning achievements made during this research period, the intercultural contact and input, and, mostly, the internship.

Resumé

Restituer est le titre du rapport de stage réalisé à l' École Aurélia de Sousa, centré sur le professeur en tant qu' éternel stagiaire, mas aussi perpétuel politique et inévitablement artiste. Restituer s' entend ici comme une action qui vise principalement à rétablir des relations, des apprentissages et des idées qui se confrontent, se heurtent et dialoguent, tout en respectant l' essentiel qui est le respect de l' identité de chaque individu, de chaque institution, avec la pleine conscience des différences e de la diversité culturelle.

Ainsi, seront évoqués dans ce rapport diverses situations éducatives (certaines concernant d' autres institutions, notamment l' école EB2/3 do Viso, à Porto et les écoles des comunautés du Quilombo da Conceição das Crioulas, dans le nord-est brésilien) que je ramène au centre de ma démarche.

La reflexion sur le concept de contenu differencié est transversale à tout le document. Elle est, en même temps, objet de reflexion et d' argumentation tant dans le développement de la recherche, dans les apprentissages du *master* que dans les expériences et les interventions interculturelles réalisées, en particulier, lors du stage.

Agradecimentos:

Ao meu pai, que nos meus primeiros passos agarrada aos livros sempre me incentivou a *ler as brancas e a deixar as pretas para ele me ler mais tarde*.

À minha mãe, que confrontada com a minha tristeza e fuga à escola me ensinou que na Escola eu podia aprender a *ler as pretas* para as contar aos outros.

A todas os que e a todos as que me acompanham nesta difícil tarefa, a de estar na escola. Lendo a *branco* no relatório se perceberá a sua constante presença e o seu estímulo imprescindível.

A todo o corpo docente deste mestrado que possibilitou um espaço de crescimento e de aprendizagem notável ao longo destes dois anos.

À professora Estela Cunha por toda a dedicação com que me acolheu nesta cooperação, permitindo uma partilha sincera e real no desenvolver de todo o trabalho, dentro e fora do estágio.

À professora Estela Gomes pela energia contagiante com que vive e trabalha.

A toda a comunidade do Quilombo da Conceição das Crioulas pelos abraços fortes e pelo constante confronto, diálogo e sinceridade que crescer juntos implica. À paciência e à companhia dos meus amigos de viagem nestas longas jornadas pelo sertão, sem eles o percurso seria agreste.

Índice:

1. Introdução	10
2. Rede de relações estabelecidas	13
2.1. Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa	15
- Currículo Oculto	15
- Currículo Explícito	16
- Currículo Diferenciado.....	17
- Educação contra a burocratização	18
- Professora cooperante	19
- O todo e o particular	20
- Método de investigação	20
2.2. Comunidade do Quilombo de Conceição das Crioulas	21
- Currículo Oculto	22
- Currículo Diferenciado	24
- O que transporte comigo	26
- Método de Investigação	26
- Para continuar o meu estudo e a minha investigação	27
2.3. Escola EB 2/3 do Viso	28
- Currículo oculto	28
- A curiosidade	29
- Dentro da sala de aula	30
- Relação triangular	31
- Currículo Diferenciado	32
2.4. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e Faculdade de Belas Artes	33
- Que professores formamos?	34

- Método de investigação	35
2.5. Eu não sou Um nem sou o Outro	36
3. Pontos de relação estabelecidos com a Rede	39
Projectos experimentados e o contexto das disciplinas	
3.1. História da Cultura e das Artes	41
- Avaliação de conhecimentos gerais	43
- Avaliação de conhecimentos específicos	43
- Sobre o domínio da técnica e sobre o professor-narrador	44
- Aprendizagem entre pares-alunos	48
- uma possibilidade dentro da sala de aulas	
- uma possibilidade fora da sala de aulas	
- Aprendizagem entre pares-professores	49
- O dia a dia	50
3.2. Educação Visual	53
- Que corpo visual falamos?	53
- Escola Aurélia de Sousa	55
- Escola do Viso	57
- Sobre o domínio da técnica e sobre o professor-artista	59
3.3. ‘Educação Artística’ em Conceição das Crioulas	60
- Aprender com a comunidade	62
- Sobre o domínio da técnica e sobre o professor-técnico	63
- Aprender a ver	65
- Uma análise particular	65
4. Retrato-postal	67
- Carácter obrigatório ou livre	68
- Aurélia de Sousa	69
- Viso	70
- Conceição das Crioulas	70

- A escrita, a grafia	71
- Metodologia no trabalho	72
- Conversa, imagens e mídia	73
- Linguagem corporal, leitura visual, evoluções no acto de comunicar	73
- O século XXI, vivemos todos no mesmo mundo	74
 5. conclusão ou abertura	75
A construção da identidade individual e colectiva exige que se compreenda a construção constante de um currículo diferenciado	
 6. Bibliografia	81

1. Introdução

"... parece pertinente na proposta lançada para a realização deste trabalho, nesta disciplina de psicossociologia das instituições educativas, voltar a rever esta matéria na procura que existe da vontade de exercitar a consciência da "instituição que há em mim". (...) Tendo todos nós alguma experiência ligada ao ensino das artes sentíamos a necessidade de aprofundar experiências nesta área e de sermos nós a pôr em prática um projecto que respondesse às nossas dúvidas, relacionadas com a produção artística e com a educação de arte no contexto escolar e para além deste. (...) O que se espera de uma pessoa que fez a sua formação numa área relativa à produção artística? Em que medida é que a análise destes processos pode contribuir para uma compreensão mais aprofundada do que é a educação das artes no nosso país e qual pode ser o seu envolvimento na esfera pública? (...) A pergunta que se coloca é: e agora, sou professora ou não sou? Assim como também se pode colocar a pergunta: sou artista ou não sou?"

FARIA (2008/2009) PIE

O meu envolvimento na educação artística configura uma conflitualidade numa relação triangular: no campo da arte (questões da natureza da arte), envolvimento no ensino (questões da natureza do ensino), e no estudo e investigação (questões da procura da síntese entre reflexão e experienciação).

Este trabalho que se insere no Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3ºciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tem como centro de reflexão o estágio realizado na Escola Aurélia de Sousa. Lugar onde se desenvolveu um campo de experienciação entre a observação, o estudo e o contacto com a actividade docente no campo específico da sua relação com a arte.

No entanto, não se deve estranhar que este relatório evoque as preocupações da minha personalidade artística, a minha reflexão ao longo do tempo sobre a arte,

sobre a educação artística, e sobre a importância de uma visão intercultural no mundo contemporâneo. Os caminhos da investigação que fui trilhando e a experiência que fui adquirindo permitem-me transportar para este trabalho o sentido que enquadra o modo de entender a minha inserção na educação artística, e desenha as pistas e os desafios para a investigação. Nesse sentido, para o contexto de estágio transporto as reflexões alargadas que venho desenvolvendo ao longo do tempo e do espaço.

Uma boa parte deste relatório, pela sua própria natureza, vai registar a reflexão a partir do que se passou durante o estágio na Escola Aurélia de Sousa. Sobre esta experiência apresentarei o contexto e a descrição do ambiente em que se inseriu o estágio, que decorreu em proximidade ao trabalho docente da Professora Cooperante Estela Cunha. De modo constante, serão introduzidos outros contextos e experiências do meu envolvimento noutros projectos, que servem de apoio e de suporte a estas reflexões. Em simultâneo com o estágio estive envolvida, no decurso do meu estudo e da minha investigação em outras actividades, nomeadamente na escola EB2/3 do Viso, no Porto, e nas escolas da comunidade quilombola Conceição das Crioulas no sertão pernambucano do Brasil.

Situada na complexidade triangular que define o campo conceptual da educação artística, o estágio e a experiencição que realizei, os dilemas artísticos enfrentados e a investigação promovida resultaram na reflexão que apresento.

Reconhece-se, assim, a complexidade em que este trabalho se situa. Por um lado enquanto aluna de mestrado num estágio na Escola Aurélia de Sousa, enfrento uma escola específica, privilegiada pela sua situação central, dentro de uma complexa rede urbana; por outro lado, transporto para este trabalho um contexto distinto onde promovo a construção de um currículo diferenciado de artes visuais desde a educação infantil até ao ensino médio, no contexto escolar brasileiro numa realidade social igualmente específica. O transportar desta experiência para este relatório serve-me para evidenciar de forma mais lata e global a natureza e a amplitude da educação artística para a formação da cidadania e de um melhor relacionamento com a arte.

Desenvolve-se, assim, neste trabalho a urgência de se incorporar na educação

artística a diversidade cultural que existe num mundo cada vez mais submetido aos ditames do mercado globalizado, a comunicação que se constrói numa rede de relações, que crescem com a rapidez dela, com o uso das novas tecnologias e a complexidade de se viver num espaço indeterminado. As relações humanas que se desenvolvem cada vez mais no ecrã e ao mesmo tempo as relações que se desenvolvem mais pela oralidade, onde a presença do repasse da aprendizagem vive mais através da observação e da contemplação.

O estudo, a reflexão e a investigação centram-se na partilha de experiências enquanto método fundador de uma educação para a cidadania. Parte da realidade como elemento facilitador de formação para o sentido de trabalho na conquista da autonomia. Nesse sentido, o relatório evidencia as actividades realizadas na Escola Aurélia de Sousa e nos outros contextos já referidos, onde se assume como de real importância o relacionamento interpessoal que se desenvolve na escola e a partir dela.

O método de construção deste relatório decorre da natureza processual do campo de actividades desenvolvidas que determina a transitoriedade das conclusões que se retiram e que por isso se assumem como situadas num estado da investigação impulsionadora de novos desenvolvimentos que se pretendem assumir na fase posterior de doutoramento.

2. Rede de relações estabelecidas

"A diferenciação do ensino deve permanecer como um paradigma geral, bastante abstrato, separado desta ou daquela modalidade de realização."

Perrenoud (2001:27)

Neste ponto, interessa apresentar uma leitura da aprendizagem realizada, dentro das experiências dos diversos contextos que transporto e que evoco neste relatório (de minha memória e do estágio, mas também das escolas quilombolas de Conceição das Crioulas, no Brasil, e da Escola do Viso, no Porto), analisando a realidade específica de cada uma. Uma análise que se encontra num campo de estudo que se verticaliza a partir do encontro efectuado com a finalidade da formação de crianças e jovens, assim como de professores e professoras, na “Educação para a Cidadania”, definido no Projecto Educativo na escola Aurélia de Sousa; projecto que se alarga para a vivência do espaço escolar no confronto com o dia-a-dia e em diálogo com as outras instituições onde se beberam as experiências diversificadas que também sustentam e suportam o meu relatório.

A construção da identidade de cada uma destas instituições passa pelo entender da necessidade, e da existência, de um *currículo diferenciado*. Para a minha análise devo esclarecer que entendo por *currículo diferenciado* a afirmação da individualidade de cada instituição, tentando dessa forma retirar qualquer factor preponderante de algum currículo em relação a outros. A escola do Viso e a da Aurélia aplicam de forma diferenciada o mesmo *currículo formal*, o currículo formal é uma imagem da cultura digna de ser transmitida, com a codificação e a formalização correspondente a esta intenção didáctica (Perrenoud, 2001), já na comunidade da Conceição das Crioulas, que reclama o direito de um currículo diferenciado tem como comparação o currículo formal que é visto como sendo global anulando dessa forma a validação de outras imagens de cultura dignas de serem transmitidas. No entanto, todos eles têm um único objectivo, promover a educação para a cidadania, para a cultura democrática e a abertura ao Outro. Todos exigem o direito à sua existência, individualidade e pertença à rede global e ao

tecido social. É necessário ter presente o esforço que deve ser feito por todos e no espaço da escola, espaço por excelência educativo, por compreender primeiramente a urgência da necessidade de trabalhar a consciência crítica do lugar que ocupamos e como nos encontramos em comunicação e na identificação, ou na definição, com o colectivo.

Entenda-se por *currículo explícito* a forma como se organizam, concretamente, objectivos pedagógicos, programas ou planos de estudo, indicações metodológicas, meios de ensino ou modelos de actividades a propor ou impor aos alunos. Por *currículo oculto* as aprendizagens que existem no *domínio do não-dito*, daquilo que escapa à formalização de objectivos programáticos e pedagógicos (Perrenoud, 2001). Na relação com diferentes entidades, existem à partida normas e regras que são anunciadas e que se querem assumidas, por exemplo no Projecto Educativo, onde se encontram as estratégias e os métodos de aprendizagem que sirvam para toda a relação pedagógica, bem como tabelas de índices de sucesso e de validação da concretização desses mesmos objectivos. No entanto existem mais aprendizagens que não sendo assumidas (talvez por estarem tão enraizadas no modo de viver o dia-a-dia) são transmitidas e interiorizadas pelo convívio diário nesse meio. Dessa forma, faço aqui um paralelo que transporto para a análise enquanto aluna, utilizando as metáforas de *currículo explícito* e *currículo oculto* das instituições que aqui refiro.

Para o aprofundamento desta análise recorro às narrativas semanais escritas no decurso de estágio, bem como aos trabalhos curriculares efectuados no primeiro ano de mestrado, construindo, desta forma, a relação entre a teoria e a observação da prática pedagógica.

A utilização de métodos de trabalho de investigação, a reflexão da relação interpessoal na sala de aula e fora dela, serão ponderadas a partir da representação do *triângulo pedagógico* de Jean Houssaye (2007), o *triângulo político* e o *triângulo do conhecimento* de António Nóvoa (2008). Desta forma tento também entender a complexa relação triangular em que me situo. Uma relação onde se incorpora e se vê reflectido, o meu relacionamento com o artístico, com a educação e com a investigação.

2.1. Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa.

Neste ano lectivo de 2009/2010 no Mestrado, vivi a experiência de ser estagiária na Escola Secundária Aurélia de Sousa. Uma escola específica no mundo a que pertenço, ou seja um espaço físico interno da cultura que me caracteriza, onde me inseri contextualizada e de alguma forma em casa. Esta mesma realidade, no entanto, se vivenciada e analisada com outro detalhe, coloca outros pontos de vista que permitem interrogar essa proximidade, essa caracterização, e revelar exterioridades e/ou quebra do reconhecimento de quem eu sou, de quem somos, provocando um questionamento de valores culturais que se procura no perfil das pessoas que aqui se apresentam e para a qual se destina o ensino que aqui se pratica. Quando dei início ao estágio, foram apresentadas (às três estudantes do curso de mestrado colocadas nesta mesma escola) as instalações e os alunos de algumas turmas, os funcionamentos escolares e de gestão. As *regras* de funcionamento, pelo modo assertivo como foram apresentadas, foram interiorizadas, por mim, como medidas importantes a reter, condicionadoras da minha acção. Compreender para mais tarde agir...

Currículo oculto

Neste meu primeiro momento de aprendizagem, neste início de estágio, apresento um paralelo metafórico com o chamado *currículo oculto*, já que, para além das burocracias e das normas que foram formalmente apresentadas, fui confrontada com o painel cerâmico do artista Gustavo Bastos, que abre a porta da escola, que evoca o início da criação da instituição, inicialmente feminina. É um painel *bonito* e lá estão retratadas figuras femininas a desempenhar vários afazeres. É difícil ficar indiferente a esta *obra de arte* e imediatamente, nesse primeiro momento, a conversa em volta dela se desenvolveu. De modo subliminar apresentase um conteúdo identitário à qual a ‘Aurélia de Sousa’ não pode se distanciar. Relembre-se, a propósito, que a Escola, sendo em tempos uma Escola Técnica Feminina, torna mais curiosa e evidente o paralelo entre o nome da escola e o teor

feminino do painel de entrada. Na conversa de apresentação referida, pouco se falou da personagem artística de Aurélia de Sousa, sendo a atenção completamente desviada para o autor e o figurado do painel, o ano em que foi feito, a natureza da encomenda, as questões técnicas do trabalho e o esforço de preservação considerando as ‘obras’ que a escola sofreu. Esta foi a minha *primeira aula* de História da Cultura e das Artes e desta forma, senti-me apresentada, de modo simbólico, ao projecto educativo da escola onde estagiei, a Escola Aurélia de Sousa. Assim, com a força de uma marca, se processou o início da minha actividade de estágio numa escola que se clarificou como um espaço específico.

Ainda sobre o *currículo oculto*, devo referir que foi possível observar, ao longo do estágio, que muitos dos projectos que se desenvolvem nas aulas são desenvolvidos à volta da personagem que dá o nome à instituição. Aurélia de Sousa foi uma mulher pintora que viajou pela Europa, frequentou a Escola Superior de Belas Artes do Porto, destacou-se no panorama social e artístico da cidade e que, no entanto, foi forçada a dar aulas de pintura na sua casa a outras mulheres cujo tema rondava as flores.

Currículo explícito

“(…) sabendo nós que a Educação tem fundamentalmente uma função reprodutora, o Projecto Educativo deve, então, assumir o estatuto de Utopia, a fim de evitar que a sua excessiva concretização e objectividade mais não façam que reproduzir acriticamente cidadãos desejados, num certo aqui e agora, incapazes, porém, de se organizarem para a mudança e para a contestação. Um Projecto Educativo deve, assim, deixar alguma margem para a liberdade que permita a cada indivíduo uma movimentação pessoal criativa, auto-estruturante. É pois, importante a emergência no Projecto Educativo de um horizonte de divergências, que permitam, num tempo futuro, construir cidadãos que saibam dizer não ao *status quo*, em liberdade e consciência, com criatividade e responsabilidade.”

Projecto Educativo Aurélia de Sousa, 2009/2013

A Escola Aurélia de Sousa afirma sempre se ter preocupado em corresponder às necessidades do contexto sócio-político ao qual pertenceu e pertence. No decurso do estágio, a meio do ano lectivo, tive acesso ao ‘projecto educativo’ que compreende o período de 2009 a 2013.

Continuando a usar o mesmo paralelo metafórico, aduzo como *currículo explícito* da aprendizagem adquirida desta instituição, a ali revelada história breve da escola, onde podemos ficar a conhecer a evolução que a escola sofreu, sempre na procura de se adaptar às necessidades da sua situação geográfica e do seu enquadramento político, os objectivos e metas a que se propõe no presente, os planos de acção, os métodos e gráficos que o sustentam. Desta forma, a meio do ano lectivo, compreendi o perfil que se procura no *professor* e o perfil com que se procura formar os alunos.

"Uma Educação para a Cidadania inspirada em Valores Humanistas e no conceito de “Escola Integradora” que visa consolidar com sucesso a sua Missão de Educação para a Cidadania constituindo-se (no dealbar de 2013) enquanto: uma Escola de referência no contexto da comunidade local, regional e nacional e uma Escola Associada da UNESCO."

Idém

Currículo diferenciado

Nesta escola não se fala de educação diferenciada, mas sim em educação para a cidadania. Compreende-se por se tratar de uma escola de pretensão a um estatuto de *escola de elite*, a partir do conceito de *escola de referência*, inserida no espaço urbano e no centro da cidade, e talvez por isso se identifique com um sistema de educação global e de reflexos avançados, em comparação com outras escolas. É uma escola assumidamente europeia, que vive um sistema de educação interiorizado de maneira a produzir os utensílios necessários para a sua sobrevivência num plano de concorrência social.

Mesmo considerando que nesta análise a questão da educação diferenciada pode adquirir significados precisos, pelo modo desta escola se relacionar com a sua

envolvência, entendo dever clarificar que considero que mesmo sendo obrigatória a frequência da escola por todos, mesmo que se respire um ambiente calmo e pacífico em relação à escola, deve ser considerado o esforço diferenciado para um sucesso educativo generalizado e não elitizado.

Tendo em conta que estamos a falar do ensino obrigatório muitas vezes assistimos a um alto nível de abandono escolar, no entanto nesta escola isso não acontece, os gráficos mostram um baixo défice de desistências. No entanto, em vez de educação diferenciada ouço outras designações que julgo não estarem muito longe desta definição, como exemplo, educação pela inclusão, educação especial. Entendo através da sua história, que a Escola Aurélia de Sousa foi-se adaptando às situações políticas que a sua geografia compreende, e procurou constantemente responder às mudanças da sociedade, que cada vez mais se mostra uma sociedade assente numa cultura multicultural, multiforme, global, de forma a estar presente nesta rede de acção e não se deixar estagnar, não se tornar alienada nessa consciência e adquirindo princípios e valores próprios de uma comunidade.

Educação contra a burocratização

“É de fato indispensável que educadores-educandos e educandos-educadores se exercitem constantemente na recusa à burocratização que, aniquilando a criatividade, os transforma em repetidores de clichés. Quanto mais “burocratizados” tanto mais tendem a ficar alienadamente “aderidos” à quotidianidade, de que já não “tomam distancia” para compreender a sua razão de ser”.

FREIRE (1978:18)

Neste contexto reconheço a importância de investigar, efectuada ao longo do estágio, através da experienciação e do estudo e da investigação baseados na observação. Esta pesquisa e observação não se tornou facilitada no quadro de um relacionamento hierarquizado e estático, onde como estudante de mestrado me era reservado um espaço limitado e enquanto auto-observadora, a multiplicidade das identidades que transporto se tornou no mínimo assustadora. Dentro deste espaço,

estou catalogada e contextualizada enquanto professora estagiária, espaço este que me permite gestos contidos, previamente pensados. Enquanto investigadora, não sou reconhecida enquanto tal e por isso muitas vezes sinto que não desenvolvo uma pesquisa sincera e nem tão pouco comunicacional. Em vez disso apenas se espera que cumpra tarefas, entenda bem as hierarquias, os lugares que se ocupam e a quem diz respeito o quê, sendo isso mais valorizado pelo menos dentro de uma estrutura estabelecida onde todos cumprem tarefas e sabem quais os seus limites e o que fazem.

Professora cooperante

“Será que posso ser vista como mais uma professora dentro da sala de aula, e assim sendo como podem duas colegas desenvolver um trabalho em conjunto dentro da mesma sala de aula, com os mesmos alunos e tendo a mesma matéria como base?”

Relatório VIII (anexos:20)

Devo esclarecer que o estágio decorreu de modo a me ser permitida uma rica experiência profissionalizante, principalmente pelo excelente desempenho da professora cooperante Estela Cunha, que me possibilitou um contacto real com espaços educativos no campo da educação artística e acompanhou a gestão das minhas reflexões, perplexidades e ideias, e se tornou cúmplice das propostas de intervenção decorridas, quer no espaço da Aurélia de Sousa, quer as que realizei noutros espaços educativos e que integram o meu projecto de investigação e de trabalho. De referir a planificação e o desenvolver das actividades: visita de estudo realizada ao colectivo artístico *Senhorio*, do qual faço parte, no dia 17 de março; a aula a partir do programa *Módulo 5. A Cultura do Palácio, Ponto 4. Reformas e espiritualidade (síntese 2)*, no dia 25 de maio; o convite à participação do Projecto "Retrato-Postal", que teve início no dia 4 de janeiro e suspendeu-se a 15 de março; o início da aula com a apresentação de actividades culturais como exemplo, as exposições mensais, todos os fins ou inícios dos meses desde Outubro até Junho, e

cinema de animação, dia 30 de janeiro, que promovi durante o tempo lectivo no *EspaçoGesto* sublinhando a necessária participação activa nas actividades da cidade e a participação enquanto convidada a promover o debate na segunda sessão do II Ciclo de Cinema e Educação, no dia 19 de maio, que os alunos deste Mestrado organizaram.

O todo e o particular

Se por um lado foi-me difícil todas as imposições que me vi forçada a aceitar, todas as hierarquias, regras, entre outras referidas no capítulo anterior, por outro aprendi que o professor pode fazer a diferença dentro da sala de aula.

No início do meu estágio, reclamei a inadaptação à escola - tendo em conta que senti muitas vezes essa inadaptação enquanto aluna, e volto a sentir no papel de professora - esse sentimento começou a ser ultrapassado pela observação que fiz, e pelo diálogo construtivo de partilhas, com a professora cooperante.

Embora muitas vezes as instituições reclamem uma certa e determinada postura, gestos, hierarquias que podem ser difíceis para o professor se adaptar (os alunos também, mas aqui quero centrar-me apenas no professor), é possível essa adaptação se o professor souber quem é, compreender o papel que deve ocupar com objectivos que vão mais além dos seus interesses pessoais e sempre consciente dos limites, seus e do(s) outro(s), o que implica uma grande capacidade de comunicação e diálogo.

Neste enquadramento a experiência ocorrida nesta escola possibilitou-me uma visão mais vasta e completa da profissão/professor, do meu percurso autoral e do campo de investigação que planto.

Método de investigação

Algum desconforto perante a gestão das dificuldades ocorridas, avivam a pertinência de um método de relacionamento que o movimento intercultural IDENTIDADES, que partilho, já entendeu como salutar e propiciador de um maior

sucesso comunicativo e intercultural. Na comunidade do quilombo da Conceição das Crioulas aplica-se esse método (dos *três C*), baseado no relacionamento e na partilha, que corresponde a um contacto alongado e faseado que estabeleça o **conhecimento** recíproco, que funde um quadro de **confiança**, gerador de práticas de **cumplicidade**.

Talvez no contexto escolar seja igualmente útil este método, já que uma escola é também uma comunidade onde se estabelecem relações, conflitos de identidade e onde é sempre necessário criar a confiança com os outros, integrar o desconhecido que chega. Conhecer as suas intenções é sempre muito importante, assim como dar-se a conhecer para tornar possível a construção sincera e aberta facilitando a comunicação que deveria existir no todo da acção educativa. No entanto, devo referir que um ano curricular pode ser pouco. É necessário entender que o tempo e o espaço de tempo numa relação entre várias pessoas é determinante na construção e na interação conjuntas. Nesta experiência entendi que chego ao fim com maior capacidade de conhecimento do grupo-turma com quem trabalhei, da comunidade escolar, a qual ainda teria que estabelecer um laço de confiança pela minha própria condição de professora estagiária e de alguns professores com quem me cruzei, apesar de um ano poder ser pouco para o professor se relacionar com um grupo-turma. Ao mesmo tempo devo referir que com a professora cooperante com quem mantive uma relação mais intensa e mais próxima, um ano mostrou-se suficiente para construir uma relação de confiança e cumplicidade, o que me faz pensar na possibilidade de ser suficiente a construção de um ambiente harmonioso com o grupo-turma, mas devo acrescentar que julgo complicado quando o professor todos os anos tem que iniciar todo o processo adaptando-se e aprendendo a relacionar-se com uma comunidade diferente todos os anos.

2.2. Comunidade do Quilombo de Conceição das Crioulas

“Na temática da educação específica, diferenciada e intercultural para grupos étnicos, o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF) vem acumulando experiência há quase dez anos, particularmente com indígenas e quilombolas, objectivando garantir uma educação escolar pública e de qualidade social, referenciada nos

saberes e modos de vida das populações tradicionais, conforme a legislação vigente no país. O CCLF entende que a diversidade étnica e cultural é um direito humano, por isso nas suas práticas promove equidade, valorizando e respeitando as identidades culturais.”

“Programa de Educação Quilombola”

Torna-se necessário transportar para o contexto de estágio, a experiência, o estudo e o trabalho que tenho vindo a desenvolver na comunidade do quilombo da Conceição das Crioulas (<http://www.conceicaodascrioulas.org>) no sertão pernambucano brasileiro. Conheci esta comunidade em Agosto de 2003, onde me desloquei respondendo a um convite do Centro de Cultura Luís Freire (<http://www.cclf.org.br>) dirigido ao MOVIMENTO INTERCULTURAL IDENTIDADES (<http://www.identidades.eu>), para realizar um programa cultural durante os quinze dias de festejo da Nossa Senhora de Assunção. É uma festa local muito importante por assinalar o início da comunidade. Então, seis negras, no tempo da “abolição”, retiram-se para o sertão e refugiam-se no meio da mata para poderem viver a sua liberdade. Ali se alojam, em território desocupado dos índios Atikum, tendo se cruzado com um forasteiro que transportava uma imagem de Nossa Senhora de Assunção. Assim se cria uma marca de identidade do local, o Quilombo da Conceição das Crioulas.

Depois da nossa primeira visita mantivemos um relacionamento intenso e permanente com a comunidade com quem tínhamos estabelecido um acordo de partilha intercultural. As visitas tornaram-se regulares e cada vez mais frequentes. Estabeleceram-se programas e projectos que permitiram a partilha gradual de conhecimentos, a confrontação de modos de pensar, actos de agir e desejar o mundo. Uns geograficamente longe dos outros, mas identificados pela comum condição humana de existir em comunidade, em confronto e em diálogo.

Currículo oculto

A primeira vez que visitei a comunidade, em Agosto de 2003, correspondia aos primeiros passos de estudo e investigação implicada na educação artística. Em

2000 comecei a trabalhar no Centro de Desenvolvimento pela Arte "Cavaleiros Andantes" durante as férias lectivas. Em 2002 juntamente com o movimento intercultural IDENTIDADES participei na realização do projecto "Intervenção Artística no Bairro do Hulene" em Moçambique, tendo sido responsável pela dinamização de uma oficina plástica para as crianças do bairro, que curiosas pelo movimento de construção dos objectos eram atraídas para aquele lugar e, por serem muitas, tivemos de estabelecer uma forma de as integrar no projecto. Foi uma oficina com muito movimento, as crianças não paravam de chegar e nunca parávamos de trabalhar, desde desenhar no chão, com areias de diferentes cores até à pintura numa parede. Neste intervalo, entre 2002 e 2003, organizei o programa de ensino de expressões plásticas no "Chapim Azul" um espaço de Ocupação de Tempos Livres, ao mesmo tempo que se apoiava a realização dos trabalhos de casa que as crianças traziam da escola, desenvolvíamos com elas o ensino artístico, ao nível do 1º ciclo do ensino básico.

Então, em 2003, planificou-se uma oficina para realizar no Brasil, na comunidade do quilombo da Conceição das Crioulas para 15 crianças. Quando cheguei o plano teve que ser imediatamente alterado, porque todos aderiram: para além das crianças, apareciam mães, tias, professoras, artesãs e todos foram bem vindos. Tal e qual como o ambiente de aldeia, a imagem mais próxima que eu tenho: as crianças andam soltas por ali, sem que exista uma preocupação acrescida sobre os seus movimentos, e todas as propostas que fazíamos para a oficina eram absorvidas de tal forma, que passavam para a fase seguinte sem que fosse preciso grandes explicações. Eles prestavam atenção e experimentavam sem restrições, com imensa energia e muita curiosidade, sobre os materiais e sobre a sua execução. Os exercícios ultrapassavam-se a eles próprios, porque as crianças exploravam tudo o que havia para explorar e rapidamente foi preciso improvisar exercícios e mais propostas, recriando, reinventando para dar resposta a tanta solicitação. Conhecer a comunidade através, principalmente, das crianças foi a melhor apresentação que eu já tive até hoje de uma cultura e de uma comunidade. Quando de lá parti, no final da jornada, vim com a certeza e com a vontade de querer voltar.

"Confrontados com o término do curso e preocupados com o que fazer, quais as possibilidades de trabalho e investigação de quatro alunos de belas artes, eu e mais três colegas decidimos pôr em prática um projecto que nos permitisse responder a estas ansiedades e onde pudéssemos criar um espaço de reflexão sobre as questões que nos interessavam, sobretudo ligadas ao ensino da Arte. Todos nós estávamos próximos de uma forma ou outra a esta área e parecia-nos possível agrupar o entusiasmo e dúvidas de todos, num espaço concreto de discussão e experimentação. Desta forma demos início ao "fiiu" - laboratório de educação artística."

FARIA (2008/2009), PIE

Motivada por toda aquela energia que dali trouxe e confrontada com a realidade em que me situava, juntei-me a três amigos, Inês Azevedo, Nuno Guedes e Helena Reis, organizamos a garagem de casa dos meus pais e em Setembro iniciamos um laboratório experimental de educação artística "fiiu", espaço alternativo e clandestino, mas que no contexto de aldeia em que os meus pais vivem, ganhou o apoio da família, da escola local e de toda a comunidade. Construímos um espaço para podermos continuar a experimentar, fazer e nos construirmos enquanto artistas, professores e investigadores.

Currículo diferenciado

“As formas de educação próprias de cada comunidade podem e devem contribuir na formação de uma política e práticas educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias dos grupos, tendo em vista que os conhecimentos “tradicionais” não são incompatíveis com os conhecimentos da escola contemporânea, pelo contrário, devem estabelecer um diálogo permanente. Trata-se de transformar a escola eurocêntrica num projeto político pedagógico que respeite, valorize saberes e modos de vida e que contribua na autonomia sociopolítica e económica dessas comunidades, respeitando os tempos e espaços próprios dos grupos.”

"Programa de Educação Quilombola"

Numa fase seguinte, estabelecida ao longo do tempo a **confiança** entre as partes, forjou-se um clima de **cumplicidade** que permite gerar projectos partilhados e enfrentar problemas em comum. Assim nos fomos incorporando na luta pela edificação de uma aprendizagem de valorização da identidade quilombola, de mobilização para uma pertença comunitária e participativa nas lutas comuns, de estímulo das culturas locais, aberta ao mundo, à diferença e à inovação tecnológica. Ao longo dos anos, partilhando e dinamizando oficinas artísticas diversas e muitas conversas sobre educação e sobre actividades de expressão plástica, o conjunto de professoras, as coordenadoras escolares e muitos alunos identificaram, como necessidade, o interesse educativo em introduzir a educação artística nas suas escolas. Perante esse entendimento e o pulsar de vontades em responder a essa necessidade traçou-se um projecto, de realização faseada, de construção participada de programas escolares, na área da educação artística, entendida num sentido global que integra as expressões, as artes e os saberes patrimoniais, para os diferentes graus de ensino e para as várias escolas locais.

Neste contexto partilha-se a preocupação e o pensar em conjunto sobre a construção dos currículos das expressões e das artes nas escolas da comunidade, que vão desde a educação infantil até ao ensino secundário, altura em que é necessário sair e continuar os estudos na afastada cidade.

Na procura do currículo diferenciado, não é possível deixar de competir com um currículo formal. Na construção do currículo diferenciado estão sempre presente as ferramentas que se adquirem e como elas se adequam quando em comparação e em existência com outros currículos. Não existe a vontade de isolamento, antes pelo contrário, existe sim a vontade de comunicar com o mundo, entender as suas origens e a forma como interagimos e habitamos num espaço global que nos pertence a todos, respeitando e valorizando as diferenças, as culturas, construindo uma proposta pedagógica intercultural a partir da realidade em que habitamos. A escola está muitas vezes pensada para um mundo urbano e industrializado, é necessário entender que este mundo está cheio de outras realidades e meios e que deve e pode reflectir outras realidades de vida.

O que transporte comigo

Não me sendo possível distanciar da realidade destas visitas tornei-me parte da luta da comunidade e cúmplice do seu destino: pela valorização da identidade quilombola; pela restituição e posse da terra; pelo direito à educação e à saúde; por uma democracia participativa. Intuitivamente, esta relação sempre provocou em mim a memória da minha própria história, uma ligação sugerida por algumas imagens musicais, uma delas sugestão da letra da canção do Sérgio Godinho “*A paz, o pão, habitação, saúde, educação (...) só há liberdade a sério quando houver, liberdade de pensar e decidir, quando pertencer ao povo o que o povo decidir, quando pertencer ao povo o que o povo decidir!*”. Deparei também com a tomada de consciência da minha identidade, de que a população nesta comunidade com uma escolaridade mínima ou praticamente nula, era dotada de uma forte consciência política, de noções como privatização, vida comunitária, questões de género, entre outros assuntos, que eram constantemente discutidos, *postos na mesa* de forma a se encontrar, em conjunto, entendimento e para se elaborarem estratégias concretas para a luta, na procura e no encontro de um melhor sentido de vida.

Depois da primeira fase de relacionamento fomos progressivamente conhecendo a comunidade e dando-nos a conhecer, o que nos permitiu criar um franco espaço de discussão, e, aos poucos, encontrar interesses de intervenção comum. Em particular, no âmbito deste relatório evoco os interesses partilhados no campo da educação, onde a comunidade luta por um currículo diferenciado, entendido como um direito e uma necessidade na construção da formação das crianças e dos jovens. O nosso envolvimento nesta luta permite também reflectir sobre a nossa escola, sobre a nossa visão deste mundo em que vivemos, de como comunicamos, dos nossos desejos, do que queremos construir.

Método de investigação

Dessa forma, vejo-me crescer dentro de um projecto de investigação, onde naturalmente se confronta a minha ligação diferenciada perante contextos

educativos diversos e precisos. Algumas dúvidas vão sendo colocadas na medida em que uma investigação defende que ele, o investigador, deve ser alguém externo ao objecto analisado. No entanto, e perante a natureza própria de um relatório individual de estágio, assumo o meu papel de interventor no campo de investigação que observo, como no caso do estágio que realizei, onde o campo de estudo é um espaço de observação participada.

Sou alguém exterior, que existe no interior destas relações, que as incorpora, que tenta acrescentar um outro olhar, não de forma a ensinar como se faz, mas a aprender, a fazer em conjunto, principalmente onde existe a possibilidade da hipótese e da recusa da hipótese, da tentativa e do erro, onde exista espaço para através do envolvimento aprender, que deve haver ainda mais qualquer coisa em que podemos pensar. Ainda.

Para continuar o meu estudo e a minha investigação

No percurso de estudo que este relatório regista, remeto ainda para uma outra situação. No ano transacto, no segundo semestre interessou-me assistir e participar em algumas aulas numa outra escola. Quase no final do semestre ocorreu-me a escola EB2/3 do Viso pelas características próprias daquela escola, mas como estávamos já no final do ano lectivo, e com mais alguns sobressaltos pelo meio, não pude assistir às aulas. Acabei apenas por realizar uma visita às instalações da escola ainda esse ano.

Este ano tive a tão esperada oportunidade de experienciar uma actividade nesta escola e que se transformou num importante acontecimento para a minha investigação como personagem de mim, como professora, enquanto pessoa. A Professora Estela Gomes acompanha o projecto IDENTIDADES e é docente de Educação Visual na Escola EB 2/3 do Viso, no Porto. Para além de amiga com quem partilho inquietações e conversas do que é viver a Escola, a Estela costuma convidar pessoas externas à escola, que transportem para o interior das aulas, interesses de identidade cultural, naturalmente mais valias para a formação dos alunos. Dentro desse objectivo fui convidada a viver algumas aulas e a desenvolver

um projecto de minha escolha, dentro da sala de aula. O que me permitiu acrescentar ao já amplo campo de experiência e análise um novo espaço enriquecedor e conhecer mais de perto uma outra realidade.

2.3. Escola EB 2/3 do Viso

A EB 2/3 do Viso é uma escola também específica e contextualizada pela mesma cultura e pela mesma realidade que caracteriza a Escola Aurélia de Sousa. No entanto, e quando em comparação, é possível observar que a Escola do Viso enfrenta problemas distintos da Escola Aurélia de Sousa e afastados das escolas de Conceição das Crioulas. Preocupantes índices de abandono escolar, conflitualidades comportamentais transportadas de um meio envolvente de pesada herança sócio-cultural (instalada entre um considerável número de bairros sociais e no limite norte da cidade) geram uma realidade educativa que exige um projecto educativo que se baseie em questões consideradas elementares e cruciais, como a melhoria do sucesso educativo centrado na organização de cooperação entre os docentes, que facilitem a articulação curricular e o envolvimento das famílias na vida escolar.

Currículo Oculto

A primeira vez que visitei as instalações da escola, já nos encontrávamos fora do período escolar, a escola estava silenciosa, sem alunos, com alguns funcionários e alguns professores. A escola abre-se com um vasto pátio, onde podemos ver de imediato intervenções realizadas pelos alunos dos anos anteriores como *totens* feitos com troncos de árvore, pinturas no chão, nas mesas. Dentro da escola estamos constantemente a ver trabalhos realizados ao longo dos anos, trabalhos dos alunos que ficam desta forma representados nos anos seguintes, para as gerações seguintes. Temos variadíssimos painéis temáticos, portas pintadas, pontualmente uma ou outra parede, vive-se a escola respeitadamente. Este factor deve-se também ao facto da escola ter um *clube das artes* que funciona em plena harmonia com o projecto educativo da escola.

A curiosidade

"Acima de tudo não consigo deixar de pensar que querer ser professora, numa análise mais básica, apenas tem a ver com o ser curiosa. Sempre achei que a curiosidade é aquela que nos impele a chegar sempre um pouquinho mais além, é o que nos leva a conhecer o desconhecido e a questionar constantemente sobre as coisas da vida. (...)

A maior parte das vezes é o principal papel do professor, despertar a curiosidade dos seus alunos para assuntos que provavelmente estes possam ainda não ter tido acesso ou ainda não perderam (ganharam) tempo a reparar neles. Eles depois farão as suas escolhas desenvolvendo o que lhes despertou maior curiosidade."

Relatório XX (anexos:37,38)

Enquanto professora experimentei ocupar um novo papel dentro da escola e dentro da sala de aula. O papel de um convidado. Pelo facto de aceitar, com prazer, partilhar algo de seu com os alunos que o convidam é, logo à partida, entendido como um dia deleitoso na sala de aula, porque quebra com a rotina e isso soa a qualquer coisa nova para a qual existe uma curiosidade acrescida. A curiosidade permite a *viagem*. A viagem por sua vez é o sair da rotina e a possibilidade de abertura para uma nova concepção de mundo ou mundos.

"Se a relação com o saber é uma forma de relação com o mundo, com um meio e esse meio é o mundo, que ele partilha com outros, como define Bernard Charlot (Charlot, 2000), então "pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo o das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também (...) discutir com os alunos a

razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 1996)."

FARIA (2008/2009) AIPD

Esse querer saber está implícito na forma como os alunos vivem as aulas, mas mais importante ainda, na forma como a escola e o professor desenvolve a sua relação com o conhecimento e como constrói a busca desse conhecimento.

Dentro da sala de aula

Aqui deparamo-nos com a presença dos alunos dentro da sala de aula, que reclamam qualquer coisa, a que sintam que têm direito, mesmo sem saber o que é e como se faz tal reclamação. Na sala de aula onde estive, os alunos sabem que, naquele espaço, é possível que eles se façam ouvir, não propriamente por uma autorização fundada num sistema consciente e assim construído, mas porque por um lado é assim mesmo que eles se comportam, sempre a reclamar, a refilar e, por outro, porque encontram naquela sala de aula específica, um espaço para exprimirem a sua individualidade, que não conseguem nunca camuflar e onde essa sua individualidade não é anulada, antes pelo contrário, é valorizada e ao mesmo tempo contestada numa relação com o colectivo, que é a turma.

Um estar de insatisfação generalizado marca o clima existente, num sentido contrário ao que se sente na Aurélia de Sousa, escola que se situa

"num dos centros ricos da cidade do Porto, excepções à parte, aqui na Escola Aurélia de Sousa respira-se um ambiente de cumplicidade em relação à escola. Os pais exigem as boas notas dos filhos e inclusive tiram dúvidas aos professores quando estes não atingem as boas notas muito desejadas por eles. Neste ambiente, o ofício do aluno é compreendido e aceite. Os pais não consideram que o trabalho assalariado seja a verdadeira escola, e por isso, a prioridade é realizar os estudos, é investir dessa forma num melhor futuro. O trabalho assalariado pode esperar, a vida

constrói-se dentro da escola. A maioria dos alunos não fazem intenções de abandonar a escola, no entanto abandonam-na (os que faltam às aulas, as queixas dos professores da apatia dos alunos nas aulas, o corpo presente quando a cabeça pensa em tudo menos no que se fala naquele momento), pela falta de utilidade que muitas das vezes os temas, os conteúdos curriculares reflectem."

Relatório XVIII (anexos:18)

"Sobre este assunto, Perrenoud fala do ofício do aluno reforçando a ideia de que “eles têm outros desafios, outros projectos, que os mobilizam muito mais e que lhes parecem bem mais significativos que a ficha de matemática ou a composição que lhes é imposta” (Perrenoud, 1995) não é por falta de capacidade e apatia que os alunos abandonam os seus lugares."

FARIA (2008/2009) AIPD

Ora os alunos podem abandonar os seus lugares mesmo estando presentes. Se por um lado temos na escola do Viso um alto índice de abandono escolar e na escola Aurélia de Sousa esse índice não aparece, mas no entanto está presente no dia a dia dos alunos, podemos considerar o papel que é atribuído aos pais, ou encarregados de educação dos alunos. Valores impostos e sustentados por padrões sociais dos quais fazem parte e isso reflecte-se na forma como todos os agentes educativos exercem o seu papel e a sua influência na educação.

Abre-se assim a hipótese de análise da relação triangular proposto por António Nóvoa, *triângulo político*, cujos vértices ocupam o Estado, os pais/comunidade e os professores.

A relação triangular

“ (...) como dar respostas “individuais” num sistema de ensinar a todos como se fossem um só, Joaquim Azevedo em entrevista à revista “Escolhas” sobre os cursos técnico profissionais refere que

a escola para as famílias de baixo “capital cultural” é uma imposição da sociedade, acrescenta ainda que para a família a verdadeira escola é o trabalho assalariado e por isso na primeira oportunidade fogem para a verdadeira escola, visto que na escola não se aprende nada. De certa forma, se eles abandonam a escola é porque a escola já os abandonou a eles, e lá fora existe algo mais atractivo para fazer (AZEVEDO, 2005). ”

FARIA (2008/2009) AIPD

Num contexto global, esta escola, do Viso, vê-se muito isolada, fechada sobre si mesmo, ou seja, os que nela habitam constroem-se dentro de um espaço mais limitado. Para os alunos que não desistiram, a escola é mesmo obrigatória e o papel que a família transporta para esse relacionamento é uma relação prática com as imposições sociais, apenas quando a escola lhes apresenta esse espaço de relacionamento. Numa relação mais directa entre os alunos e os professores cria-se uma maior cooperação nas metas a atingir num plano longínquo. A responsabilidade de preparação dos alunos para individualmente enfrentarem no futuro o espaço global só pode ser realizado, neste contexto, se mobilizar uma cumplicidade da comunidade escolar.

Currículo diferenciado

Os desafios são da mesma dimensão dos que se encontram numa pequena comunidade isolada no sertão brasileiro, mas as energias disponíveis são absolutamente desproporcionais. No entanto, os desafios e o enfrentamento desta realidade permite uma compreensão profunda sobre os instrumentos que permitam avaliar as questões que abordo no contexto deste relatório, sobre educação artística com base no percurso do curso de mestrado. Para esta escola transporte o meu corpo de professora e o corpo de investigadora, sendo externa para quem me recebe, experimento uma hipótese que me permita reflectir a partir de uma actividade realizada, a importância não só da experimentação pedagógica praticada, como a sua nomeação no quadro deste trabalho.

2.4. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e Faculdade de Belas Artes

Sou estudante do curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e da Faculdade de Belas Artes, ambas Unidades Orgânicas da Universidade do Porto. Neste corpo de estudante sinto-me em casa na partilha de uma preocupação comum, a educação artística, a escola, a formação do cidadão numa comunidade com interesses comuns e aberta à discussão desses interesses. É nestas instituições que me educo e realizo enquanto investigadora, onde a minha experiência transpira e se transporta para este contexto, onde tudo se aglomera e se credita.

Num primeiro ano, vários trabalhos foram realizados para as diferentes unidades curriculares, que se encontram reflectidos num documento/livro “(a)mestrar” em confronto com todas as matérias abordadas e trabalhadas. O trabalho “A Instituição que há em mim” realizado para a unidade curricular de Psicossociologia das Instituições Educativas teve como fim aglutinador a reflexão sobre as instituições que me formaram como o ser que sou, mesmo num confronto entre a individualidade e a comunidade em que me fui inserindo remetendo-me à memória das posições e da visão na construção do mundo que existe em mim. O documento “O mestre e a aprendiz”, apresentado no ano transacto na unidade curricular de Metodologias de Investigação e Intervenção em Educação Artística, é uma das reflexões prementes evocadas onde refiro o resultado da opção em seguir a área artística e o confronto entre o professor-artista e a relação entre o saber-fazer oficial do professor-mestre, e uma possível abordagem entre o moderno e a contemporaneidade no sentido das abordagens de Zygmunt Bauman nomeadas de *modernidade líquida*. Para aqui transporto também o trabalho “Apontamentos de Um Dia (des)apontamentos de Um Diário” realizado para a unidade curricular Actividades de Iniciação à Prática Docente e, ainda, o “Corpo do Meio, reflexões sobre o confronto com o corpo na era das relações virtuais” no contexto da unidade curricular Juventudes, Sexualidades e Cidadanias, trabalho realizado em conjunto

com Nuno Alexandre Jesus Teixeira de Sousa.

Este relatório reflecte o meu percurso e assume as minhas memórias como parte integrante da minha postura. Assim, a experiência adquirida, através da experimentação e das observações desenvolvidas não partem nem se centram apenas no contexto de estágio.

"É um diálogo aberto entre as ciências de educação, os professores e as suas respectivas disciplinas. A validade da pedagogia dever-se-á construir numa relação entre a teoria e a prática pedagógica."

Relatório XXIV (anexos:48)

Que professores formamos?

Neste ponto questiono a formação que recebo e a formação com que se pretende educar futuros-professores. Que projecto político pedagógico construímos e que currículo diferenciado desenvolve a junção de ambas as faculdades para a formação de professores de uma área específica.

“Não sei se é a fazer que aprendemos a fazer, mas é verdade que é a viver num tipo de estrutura social que se aprende a viver em outras da mesma natureza, ou seja, a agir, a escolher, a reflectir, a entrar em relação com os outros de um modo apropriado.”

Perrenoud (1995:31)

É preciso pensar a Escola. Com maior facilidade temos tendência para fazer análises concretas e profundas sobre os alunos, sobre as suas dificuldades, sobre os afazeres numa sociedade exigente. Mas é necessário mais do que tudo questionar os professores que somos e como deixamos de ser alunos. Numa das análises que apresentei o ano passado a partir do "triângulo político" do António Nóvoa em cujos vértices estavam os Pais/comunidade, Professores e Estado, quis este ano alargar esta reflexão para um confronto com o que observava e da experiência que vou adquirindo.

"Voltando à relação entre os principais agentes da educação, António Nóvoa coloca os professores no lugar do morto, tendo em conta que o Estado e os pais/comunidade relacionam-se directamente construindo todas as acções do jogo. Quando o professor aceita este jogo e reconhece a autoridade na posição do Estado ou nos pais encontra prazer em jogar segundo essas regras. Mas o que se sente na maioria, é que os professores sentem um desconforto muito grande em aceitar estas regras de jogo, e aqui o prazer desaparece. Desta forma podemos ler esta situação de duas maneiras, ou o professor abandona o seu lugar, ou estando fisicamente presente conversa para o lado e ocupa muito espaço distanciando-se do objecto concreto que é o acto pedagógico. Outra situação que observo é quando o Estado ocupa o lugar do morto, existindo uma relação directa entre os sujeitos, professor com os pais e comunidade. Quando bem desenvolvida tornam-se cúmplices, o prazer acontece e a relação pedagógica é trabalhada. Esse desenvolvimento parte de expectativas criadas de ambas as partes, dos professores em relação aos pais e dos pais em relação aos professores, se estas falham o desprazer acontece, podendo muitas vezes os pais acusarem o insucesso dos seus filhos aos professores. Dessa forma reclama a relação directa com o Estado levando muitas vezes o professor a desenvolver uma postura muito menos envolvida cumprindo com o que cada um, pais e Estado lhe pedem."

Relatório XVII (anexos:32,33)

Método de investigação

Este relatório assume a memória do trabalho iniciado no ano anterior, para onde várias situações foram remetidas e o início dos projectos e preocupações suscitadas pelo ambiente académico, pelo conjunto dos professores e dos colegas, por isso as questões com que desenvolvo este documento, evoluíram para

questionamentos que acompanharam o desenvolvimento de todo o curso de mestrado. Nesta fase de aprendizagem, de síntese e ponderação, transporte para este documento todas as reflexões passadas e recentes que intervêm no estudo e na investigação produzida.

A FBAUP e a FPCEUP ao juntarem-se para desenvolver este curso apresentaram à partida o campo possível de discussão entre as memórias evocadas, as experimentações vivenciadas, os estudos efectuados, perante especialistas de diferentes áreas artísticas e educativas, provocando um exercício de maior consciência, fomentando o espírito de investigação dentro de uma área específica e contribuindo para um trabalho consistente da relação complexa em que a prática docente de educação artística se situa. Um triângulo entre o ser artista, o ser professor e o ser investigador. Foi esse terreno que pisei.

2.5. Eu não sou Um nem sou o Outro

Cresci numa zona rural ladeada por alguns centros urbanos, perto de Espinho e de Vila Nova de Gaia, perto do espaço piscatório da Aguda. Uma aldeia que se construiu em volta da Igreja de S. Félix da Marinha, com poucas casas e muito pinhal, isolando essa comunidade do espaço onde tudo se passa, a cidade.

Desde pequena que me posso considerar uma verdadeira investigadora, mesmo sabendo que na altura não fazia a menor ideia do que isso significava. Nas investidas que fazia com o bando de amigos pelos campos e pinhais adentro, sentíamo-nos a descobrir umas quantas maravilhas que transportávamos para casa, onde narrávamos *tim-tim por tim-tim* todas as descobertas que fazíamos. Algumas dessas descobertas eram astuciosamente escondidas porque significavam desobedecer a regras que íamos percebendo pelas ordens dos pais, ou por algumas aproximações que nos faziam nos campos privados e que nós, pelo espírito da aventura, gostávamos de penetrar. Ali investigamos terrenos nunca antes descobertos, construímos histórias fascinantes induzidas pelas pessoas e lugares que por algum motivo se apresentavam estranhas e que habitavam esses espaços que

ninguém ousava pisar. Quando havia uma investida no sentido de contrariar esses sentimentos, considerávamos muito corajoso e muito valente quem ousava atravessar esse lugar e voltar sem qualquer dano. Descobríamos cavernas do tempo do homem pré-histórico, esqueletos abandonados por ali e induzidos pelos factos rapidamente concluíamos que só podiam ser de animais extintos e que por isso eram possuídos de poderes sobrenaturais. Construimos um barco que nos levaria rio abaixo até chegar ao mar e cujo remo era uma colher de sopa industrial.

Isso é que era um objectivo importante, descer o rio, de barco, para o mar.

Investigadores, criativos, miúdos, qualquer que fosse o nome que eu hoje possa atribuir a todas estas vivências, são verdades, mas o que é mais significativo é saber que acima de tudo éramos crianças a quem era dado tempo para vadiar por ali, aprender uns com os outros e construirmo-nos enquanto pessoas, na relação directa com o lugar que habitávamos e entre pares.

Cresci mais um pouco, entrei para a escola e o tempo passou a ser dividido entre a escola e a casa e essas descobertas começaram a ficar para o tempo entendido como fim de semana e férias escolares. Depois mudei de casa e o meu tempo para investigações começou a perder-se, a equipa de investigação tinha desaparecido, não tinha o mesmo espírito de observar, experimentar e partilhar o que tinha aprendido. Mas descobri umas outras quantas coisas. A escola abriu os meus horizontes para outros contextos e obrigou-me a passar mais tempo na cidade, local propício para uma maior variedade de gentes e de culturas.

A vontade de descobrir, o ser curiosa, explorando vários lugares e procurando sempre entender o que me envolve, leva-me hoje a entender essa característica do meu corpo de professora, o meu corpo de investigadora e o meu corpo de artista.

Ir para o terreno, investigar e sonhar e construir-me. Sempre me acompanhou essa necessidade de conhecer, de fazer investidas, de descobrir em grupo, de partilhar descobertas. Em relação à profissão docente, acredito que o professor nunca consegue esvaziar-se das suas experiências e influenciar a consciência no potenciar de situações, assim como o aluno que influencia o espaço com a presença com que se faz sentir enquanto ser individual no colectivo.

Eu não sou Um nem sou o Outro, sou uma construção constante entre o que existe em mim, na relação com os outros e dentro de um contexto.

Por isso, talvez não seja de estranhar todo o caminho que percorri, a pluralidade de situações e a evocação compulsiva desse jorrar de experiências, diversas, contraditórias, conflituosas, mas também convergentes, de onde emerge o sentido com que desenho a presença que pretendo, participativa e contagiante na escola e no mundo.

3. Pontos de relação estabelecidos com a Rede

Projectos experimentados e o contexto das disciplinas

Na escola Aurélia de Sousa as turmas que me foram destinadas, tendo em conta as turmas atribuídas à professora cooperante Estela Cunha, foram o 9º E, o 10º I e o 11º H, nas disciplinas de Expressão Plástica e História da Cultura e das Artes. Acompanhei mais de perto a turma do 10º I, na disciplina de História da Cultura e das Artes.

Participei em algumas aulas da turma do 7º C, na disciplina de Educação Visual, em resposta ao interesse pessoalmente demonstrado ao professor Alberto Valente, que aceitou e concordou com a minha presença na sua sala de aula. Entretanto abriu uma vaga para dar aulas de Área de Projecto e Oficina de Artes ao 12º ano. O Professor Alberto Valente passou a ocupar esse horário tendo deixado de dar aulas ao 7º C. Perante esta alteração abandonei o interesse antes anunciado de acompanhar aquela turma até ao final do estágio.

Na escola EB2/3 do Viso acompanhei as turmas do 8º A e 8º D, na disciplina de Educação Visual e Técnicas de Reprodução Gráfica, nas turmas da professora Estela Gomes.

Na comunidade do Quilombo da Conceição das Crioulas desenvolve-se o projecto 'Expressões Artísticas' nas escolas José Nêu de Carvalho, Professor José Mendes, Sítio Paula e PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) com o colectivo de professores e professoras da comunidade e com um grupo de professores e professoras que fazem parte do movimento intercultural *Identities*. Até hoje, pontualmente, trabalhamos com alunos em regime livre.

No capítulo anterior procurei contextualizar as instituições que me acolheram e com quem trabalhei no sentido de suportar a minha investigação sobre a prática docente e reflectindo sobre a identidade de cada uma das instituições. Neste ponto procuro apresentar a especificidade de cada disciplina; a experiência realizada a partir da observação e da prática vivenciada dentro da sala de aula e fora dela; a partilha com as professoras e professores com quem se desenvolveram os projectos, as reflexões e a prática, os métodos de aprendizagem. Separo dessa forma os

capítulos seguintes pela apresentação de cada uma das disciplinas: História da Cultura e das Artes, disciplina que assisti na escola Aurélia de Sousa; Educação Visual, disciplina que assisti na escola Aurélia de Sousa e na escola EB2/3 do Viso e "Expressões Artísticas" na comunidade de Conceição das Crioulas, disciplina criada para a formação de professores que visa pensar e elaborar o currículo para as expressões artísticas nas escolas da comunidade. Tendo em conta a análise das disciplinas, da sua natureza, do meio onde se inserem e da organização que se pratica; sobre a avaliação; sobre ideias abordadas a partir da relação entre o domínio da técnica e o professor-narrador, professor-artista e professor-técnico. Uma análise geral à aprendizagem que a escola promove pela relação interpessoal de convívio entre pares.

Por projectos entendo todas as actividades desenvolvidas *dentro* do currículo, como exemplo, a aula de Reforma e Contra-Reforma, a visita de estudo à Igreja de Santa Clara e ao colectivo artístico *Senhorio*, assim como aquelas que foram desenvolvidas *lado a lado* do currículo, como exemplo, "Retrato-Postal" e II Ciclo de Cinema e Educação, que em muito contribuíram para uma mais ampla aprendizagem na minha prática de artista, professora e investigadora. Ao longo do relatório neste capítulo transporto alguns casos concretos que julgo relevantes para a análise apresentada.

Dentro da escola existe o grupo 600 que compreende a área das expressões artísticas. No 3º ciclo e secundário esse grupo é composto pelas disciplinas: Desenho, Educação Visual, Expressão Plástica, Geometria Descritiva, História da Cultura e das Artes e Oficina de Artes. Tive a oportunidade de assistir às reuniões de grupo, o que me ajudou a reforçar a importância e o valor que estas reuniões potenciam. Aqui procura-se desenvolver um espaço de comunicação que sirva para expôr e compreender o interesse comum desta comunidade escolar, assim como entender avanços e retrocessos que suportem um melhor desempenho de todos, no encontro e na resolução de alguns problemas que muitas vezes estão relacionados com o espaço físico da escola e com a melhoria do material didáctico que a escola possui, como por exemplo, a aquisição de livros para a biblioteca que sirva melhor os fins de conteúdo leccionados nas disciplinas. No caso de História da Cultura e

das Artes livros que sirvam de apoio didáctico e que acrescente conteúdo para lá do manual. Neste grupo de disciplinas existem as disciplinas teóricas e as práticas, entende-se como sendo a única disciplina teórica deste grupo a disciplina de História da Cultura e das Artes e todas as outras disciplinas práticas.

No 3º ciclo a avaliação quantitativa dos alunos é adquirida ao longo do ano. No ensino secundário a avaliação é constituída pela média feita a partir da classificação final do ano e a classificação que se adquire no exame nacional. Essa média garante, ou não, a entrada no ensino superior.

A classificação final do ano, é obtida pela avaliação determinada por diversos factores - que eu denomino de avaliação de conhecimentos específicos - porque o professor pode, junto com o(s) aluno(s), trabalhar individualmente ou em grupo: o desempenho pessoal; valorizar conhecimentos paralelos; acompanhar a evolução do aluno e a aquisição de saberes, da autonomia, da interação com o grupo-turma, dando ênfase a dinâmicas de grupo, de concentração, de estudo, de método de trabalho e estratégias pessoais com que o aluno desenvolve a procura da aquisição de conhecimento.

A classificação no exame nacional é obtida pela avaliação centrada num curto espaço de tempo e valorizado um determinado tipo de resposta - por isso denomino de avaliação do conhecimento geral - centrada nas capacidades pessoais do aluno, capacidade de síntese, de objectividade, de desempenho prático com o saber e de rapidez de execução.

Neste caso, o exame nacional para a disciplina de História da Cultura e das Artes é realizado no final do 11ºano e todos os outros no final do 12ºano.

3.1. História da Cultura e das Artes

"Impõe-se uma primeira constatação: a diversidade das culturas é de facto no presente, e também de direito no passado, muito maior e mais rica que tudo o que estamos destinados a dela conhecer"

LÉVI-STRAUSS (1996:14)

Esta disciplina pode representar no percurso escolar dos jovens um encontro fundamental com a cultura e com as artes, que estabeleça pontes de relacionamento com os interesses em descoberta de cada aluno, com o relacionamento estético particular de cada um, com o espaço vocacional em construção. Nesta dimensão a disciplina procura desenvolver os conhecimentos e as capacidades em domínios considerados necessários para todos. Procura-se entender os cenários e cultiva-se o espírito. Estuda-se o passado, conhecem-se os feitos e as obras, para se compreender o presente de forma a preparar o futuro, e continuar a fazer História. Neste caso à História, desenvolvida e trabalhada desde o ensino básico enfatiza-se, a partir do 10º ano na área das artes, o estudo do conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança das comunidades que se foram estabelecendo ao longo dos tempos, face ao seu próprio desenvolvimento, perante vizinhanças, confrontações e conflitos. O estudo da evolução da arte permite entender um campo de comunicação que as expressões artísticas revelam, na manifestação de um colectivo, na construção da identidade de um povo. Sabemos que esse conhecimento anuncia um sistema complexo de códigos e padrões partilhados por uma sociedade ou um grupo social que se manifesta nas normas, crenças, valores, criações e instituições que fazem parte da vida individual e colectiva dessa sociedade ou grupos.

No mestrado e, em particular, neste ano de estágio realizou-se uma aproximação ao sistema de ensino desta disciplina, à forma como ela se encontra sistematizada, às possibilidades de serem trabalhados os conteúdos, aos métodos, planificações e estratégias possíveis, assim como a verificação da organização com que o programa é pensado e estruturado de forma a apresentar a evolução da humanidade, os factos políticos, económicos, religiosos e da interpretação desses factos, a análise das influências detectáveis. Esta proximidade revelou o programa enovelado numa conjuntura ideológica centrada na visão ocidental que se narra desde a sua origem e enaltece continuamente o seu progresso.

Avaliação de conhecimentos gerais

Na procura de se desenvolver uma narração crítica e muitas vezes pormenorizada desses factos, considera-se o sistema de avaliação de conhecimentos na procura de estimular um saber que se classifica como cultura geral, tendo em conta o conjunto de conhecimentos adquiridos que contribuem para a formação do indivíduo enquanto ser social.

A disciplina de História da Cultura e das Artes tem, e analisando o propósito a que se sugere o que acima foi referido, um programa extenso que deve ser trabalhado durante dois anos lectivos com a conclusão de um exame nacional onde pode ser questionado qualquer conteúdo estudado nestes dois anos lectivos. A pressão aumenta. Compreendo dessa forma a necessidade de reflectir sobre o tempo de maturação dos alunos na relação com o programa e com os seus conteúdos, a preparação que relaciona o currículo com a acção que deverá compreender uma actuação vertical e horizontal no objectivo de se trabalhar todo o currículo e a completa formação do aluno, ser social, activo e participativo na escola e no meio que o envolve.

Avaliação de conhecimentos específicos

A classificação que se desenvolve ao longo do ano lectivo deve avaliar o saber que transportam, a evolução que denunciam e a capacidade de articulação que constroem com os novos saberes que vão adquirindo, de modo a conferir a identificação de um conjunto de obras artísticas de um determinado período ou lugar e das actuações humanas que visam essa expressão, essa criação ao longo do tempo histórico, assim como o desenvolvimento de uma visão integradora e analítica do meio em que se inserem.

Nestas aulas, a classificação, decidida no agrupamento da escola onde realizei o meu estágio, compreende a seguinte estrutura: o teste (65%), quando realizado era corrigido na aula por todos e era considerado como um momento de melhoria e de consciencialização do saber até então exposto, e por isso mesmo,

considerado como momento de aprendizagem. A sua correcção posterior é feita em casa, valorizada como demonstração de que acresceu mais qualquer coisa à informação já adquirida. No entanto, em termos de percentagem e como se trata de uma preparação para o exame final o peso é maior na atribuição da classificação para sublinhar a importância da articulação do pensamento através da escrita e num determinado tempo, enquanto factor preponderante da avaliação final dos dois anos. Ao longo das aulas valorizou-se as apresentações orais (15%), os trabalhos de casa, quer do estudo da matéria que se trata no momento, quer o estudo de outras matérias paralelas - relatórios de actividades, comentários/reflexões, portefólios temáticos - a organização do caderno diário - apontamentos, investigação, entre outros - e a participação na aula e nas actividades promovidas demonstrando autonomia, concentração, capacidade de intervenção, entre outros (15%). As atitudes como a assiduidade, pontualidade, respeito por outrem, sentido de oportunidade (5%). Sempre promovendo uma aprendizagem que apresente histórias do passado ou do presente.

Este método de avaliação consistia, por um lado na aquisição de saberes com que se constrói um conhecimento baseado em cultura geral, por outro e, ao mesmo tempo, na valorização do modo pessoal como o aluno desenvolve a sua aprendizagem, ampliando o campo de acção da avaliação muitas vezes centrada em percentagens fixas e análises de conteúdos precisos e poucas vezes tendo em conta o contexto específico de cada aluno presente na sala de aula.

Sobre o domínio da técnica e sobre o professor-narrador

É importante referir que todas as observações e a prática deste estágio remetem para uma análise do campo da técnica da professora com quem desenvolvi a experiência de professora estagiária, fazendo a partir desta análise uma análise mais global do professor em toda a sua dimensão.

"Como educador eu jamais deixei de ser um homem político (...) o professor é um político e um artista, jamais um técnico"

FREIRE (2008:8)

No início do ano transacto abri o meu estudo com uma análise teórica a respeito das cinco qualidades imprescindíveis num professor onde parti para a análise com a citação acima, continuando a reflexão da seguinte forma:

"Político. Não na medida em que se assume como partidário, mas sim na percepção que tem de si com o saber, com o meio em que está inserido. Qual a sua posição e participação no tecido social? Ter consciência que faz parte de uma comunidade, que participa nela. O professor não é um alienado, sabe quem é. Não pretende parecer-se com outro. (...)

Artista, na medida em que o artista tenta sempre atingir a universalidade, mas só o consegue a partir da sua localidade, da sua regionalidade, da sua nacionalidade. A autenticidade de perceber de que se é feito e, dessa forma, entender num constante exercício, como somos feitos."

FARIA (2008/2009) AIPD

Desta forma comecei por construir uma consciência implícita na prática pedagógica e transporte esta aprendizagem para o ano de estágio, procurando entender como me quero construir enquanto professora que poderei vir a ser. Tive a sorte de encontrar uma professora cooperante consciente da sua posição relativamente ao meio em que se insere e ao acto de ensinar. *"Ensinar não é transferir conhecimento"* (FREIRE, 1996:47) e constantemente referido pela Estela, *"não quero ser uma professora répétiteur"* (relatório I, anexos:5), ensinar é um acto constante de observar o que temos como real e procurar elevar o real ao ideal, ensinar a pensar criticamente a partir da realidade em que nos situamos permitindo um crescimento elevado do pensamento.

Nesta medida transporte para a análise deste relatório o que aprendi sobre a técnica que deve estar inerente à condição de professora dentro e fora da sala de aula.

Experimentei dar uma aula sobre a Reforma e a Contra-Reforma (*síntese 2. Reformas e espiritualidades*), essa aula foi preparada em conjunto com a professora cooperante. Eu e a Estela analisamos previamente, passo a passo, o que o manual pretendia referir enquanto análise histórica, factos e conhecimentos a adquirir, muitas vezes reduzidos e analisados a um ou a outro acontecimento, ou então um acontecimento que provoca outro acontecimento. Na verdade procuramo-nos inteirar de acontecimentos diversos e variados - mesmo quando não referidos no manual - numa altura em que a religião ditava o pensamento da humanidade e em que a humanidade procurava tornar-se humanista ditando assim novos valores e afastando-se aos poucos dos ditames religiosos.

Preparei-me bastante em aprender a contar a história.

Para a preparação desta aula preocupei-me em relacioná-la com os conhecimentos que já transportava, assim como preparar uma aula com conteúdos que poderiam não ser utilizados na aula que estava a planificar - devemos sempre procurar saber mais do que aquilo que temos para dizer.

Embora o Estado hoje em dia se considere laico, a verdade é que também se considera enraizado na tradição católica romana, pelas bases com que se edificou e com a qual construiu a sua história. Neste país laico (e que ao mesmo tempo se sente católico romano), eu tive uma educação com base no Protestantismo, remetendo assim esta aula da "Reforma e a Contra-Reforma" para os primórdios da edificação da Igreja Protestante e da sua separação com a Igreja Papal quando esta começa aos poucos a perder o seu poder de Estado.

Ao mesmo tempo, tentei também transportar para esta fase da história o Papel da Imprensa (*síntese 1. deste mesmo módulo*), com a prática artística que tenho desenvolvido e utilizando a visita de estudo realizada com esta turma ao *Senhorio*, onde os alunos puderam ver a técnica de gravura e a produção de cartazes para divulgação dos eventos que se foram produzindo ao longo da sua actividade, de maneira a criar uma ligação prática à teoria com o conteúdo da matéria leccionada, utilizando a observação e a informação que a visita possibilitou e remetendo-a para um conteúdo e contexto de aula.

"Walter Benjamim defende que enquanto narrador não posso colocar-me perto da história, antes pelo contrário, enquanto narrador coloco-me à distância que me separa do objecto que narro. É a experiência que nos leva a saber qual a distância e o ângulo de visão necessário.(BENJAMIM,1992)"

Relatório XXIII (anexos:44)

No entanto, apercebi-me que a minha experiência, ou falta dela, desfoca-me do objecto que narro pela falta de domínio da minha narrativa. Sendo fácil para mim entender como tudo se processa, não foi fácil para mim contar toda a história, procurando transportar todas as referências, de uma forma completamente coerente, embora ela estivesse coerente na minha cabeça. Da mesma forma que se mostrou complicado relacionar o domínio do meu saber com os saberes dos alunos. Se o professor não se sente seguro na perspectiva histórica, cultural ou artística que apresenta, mesmo tendo consciência de outras leituras possíveis provocadas pela mesma narrativa, qualquer interferência que surja (por exemplo, a participação dos alunos e dos saberes que eles transportam) pode causar dispersão de ideias, e a insegurança servir para não acompanhar a conversa que se quer tentar provocar a partir da matéria leccionada, correndo o risco de se transformar o professor em técnico, numa relação prática com o saber,desenvolvendo o simples papel de narrador, desperdiçando as possibilidades de aprendizagem geradas.

O domínio da *técnica da narrativa*, entende-se enquanto base que deve ser previamente preparada e praticada pelo professor, à qual a experiência está intimamente relacionada. Esse domínio é o que permite ir para além da técnica e transportar o professor enquanto ser político e artista.

A Estela nunca se sentindo satisfeita com os dados que os manuais apresentam, constrói-se todos os dias através do estudo, na procura e na investigação dos saberes, contando sempre a história a partir da sua localidade, da sua regionalidade, da sua nacionalidade (sua e dos alunos) procurando sempre atingir a universalidade.

Isso foi principalmente o que aprendi pela observação do que *vi-ser-feito* dentro e fora da sala de aula.

Aprendizagem entre pares-alunos

Uma possibilidade de trabalho dentro da sala de aula

Pensar a formação do aluno enquanto ser social e na sua formação enquanto um ser social completo, leva-nos muitas vezes a avaliar as suas capacidades individuais de actuação focado no trabalho individual. Gostamos de pensar para a maioria dos projectos escolares, dentro ou fora da sala de aula, o trabalho em equipa ou o trabalho em grupo. Remetemos constantemente a avaliação para uma atitude pessoal com toda a acção que o trabalho em equipa exige. Queremos quase desesperadamente que essa seja uma capacidade intrínseca nessa individualidade, ser altamente capaz de trabalhar em conjunto, em confronto e em diálogo com os outros. Poucas vezes nos lembramos de referir que um trabalho de equipa ou de grupo passa, também e simplesmente, pela capacidade de os alunos aprenderem uns com os outros, responsabilizando-se pelo conhecimento que adquirem e na forma como as suas acções reflectem o colectivo, da sua escola e mais pontualmente da sua turma. A sua prestação não se centra apenas em escrever e repetir o que ouvem como sendo as respostas correctas. Enquanto cidadãos a sua prestação alarga-se num campo mais vasto dentro da comunidade em que participam. Essa consciência, essa postura deve ser também trabalhada e valorizada na aula e, principalmente, entendida como responsabilidade do conjunto de conhecimentos que se partilha dentro da sala de aula.

Uma possibilidade fora da sala de aulas

"Quinta-feira de manhã cheguei em cima da hora da aula. A professora ainda não tinha chegado e os alunos estavam no corredor na dúvida se havia ou não aula. Quando começa a haver silêncio no corredor é sinal de que as aulas começaram e que todos devem estar dentro das salas e não no corredor. Por isso, a auxiliar veio logo perguntar se era preciso chamar o professor substituto porque quando o professor falta os adolescentes, neste

caso, não ficam sem aula sendo esta ocupada por outro professor que esteja na escola e escalonado para esta tarefa, substituir. Portanto o tempo em que os alunos desejavam ardentemente que o professor faltasse para, dessa forma, aproveitar para estarem juntos a fazer o que lhes apetecesse, acabou. Esta realidade para mim foi estranha e levou-me a pensar nos tempos em que eu frequentei o ensino secundário. Porque é que hoje em dia temos que estar sempre a ocupar as pessoas? Não podem os adolescentes tirar partido da ausência do professor para viver a escola à sua maneira como um espaço de aprendizagem não formal ou poderei chamar-lhe espaço de liberdade educacional? Frisando aqui a responsabilidade que deverá ser entregue ao aluno para construir a sua formação. Este espaço permite também a partilha de saberes, de conhecimentos entre pares, espaço esse importante na medida em que constroem a sua formação sem mediação, aumentando a responsabilidade pessoal de ser social em convívio com o outro."

Relatório VI (anexos:16)

Aprendizagem entre pares-professores

Esse trabalho em equipa quer-se também nos professores. A reprodução de gestos e de posturas são possíveis pela vivência dentro de determinado contexto e organização (relatório III, anexos:10). Se não existe relação e trabalho de equipa e entreajuda no corpo docente, como exigir essa atitude no corpo discente? Os alunos sentem também essa falta de comunicação entre os seus vários agentes de educação, muitas vezes decidem trabalhar mais para uma disciplina do que para outra, ou porque o professor se mostra mais intransigente, ou porque a matéria é aparentemente mais difícil. Pela falta de relação, de avaliação e de prestação colectiva, esse erro apenas serve para sublinhar a individualidade das próprias disciplinas, mesmo quando estas são pensadas para se apoiarem, em termos de

conteúdos no currículo, umas nas outras. Vive-se na ilusão de que as reuniões - de turma, de grupo, intercalares, entre outras - resolvem os problemas, local privilegiado para todos se conhecerem e conhecerem a turma composta por um grupo de alunos, todos eles indivíduos diferentes uns dos outros. Não descurando o valor dessas reuniões, as práticas diárias não revelam as preocupações discutidas nas reuniões nem tampouco denunciam a aprendizagem na mais valia da diversidade dos docentes que se apoiam uns aos outros. As reuniões são os únicos momentos em que se pensa em conjunto sobre a dinâmica da turma, quando esse diálogo deveria ser constante e assíduo, sem segredos.

Tive a oportunidade de observar a Estela a ir à aula de outros professores de outras disciplinas que têm a mesma turma e pedir para ver o que estavam os seus alunos a fazer e a aprender nessa aula, esse foi o caso de Desenho com o Professor Carvalho durante a sua aula à turma do 11ºI. O professor não o é apenas nas quatro paredes de que é normalmente composta a sala de aula, no entanto, é também um ser individual, da mesma forma que a interação do trabalho de grupo deve ser implementado e trabalhado todos os dias, devemos ter em conta a necessidade do trabalho individual dos professores (assim como dos alunos) para que cada um se encontre individualmente no grupo.

O dia a dia

Cada disciplina tem a sua especificidade e as disciplinas teóricas podem também ser práticas. Nestas aulas, recorreu-se constantemente a referências presenciais, numa relação de comunicação directa entre o passado e o presente. Uma das formas de apoio à compreensão à matéria leccionada foi através das visitas efectuadas, a aprendizagem feita através da observação da presença humana pelas obras efectuadas e que ainda sobrevivem às intempéries do tempo, rastros deixados nesse percurso temporal e que ainda existem na nossa cidade, como exemplo a visita realizada à Igreja de Santa Clara, de influência barroca (relatório XVIII, anexos:34).

Outra forma de desenvolver a compreensão e que não está prevista no currículo é desconstruir constantemente expressões que utilizamos e não sabemos as

origens, como exemplo “à grande e à francesa” que remonta à invasão francesa a Portugal pela personagem de Jean Andoche Junot que viveu luxuosamente levando a esta expressão popular e que se mantém até aos nossos dias. As recomendações constantes a leituras paralelas, como exemplo, “As memórias de Adriano” de Marguerite Yourcenar, a procura constante da origem das palavras enquanto método de suporte do desenvolvimento da compreensão da escrita tão necessária à leitura e à interpretação dos textos é incentivada. Pela constante aproximação à visualização de obras que se promove na cidade como teatro, concertos, óperas, exposições, cinema facilitadas pelo fácil acesso e passíveis de ver e visitar.

Contar a nossa história é importante na medida em que nos revemos nesse conto, construindo-o para depois abrir a possibilidade de entender outras histórias e possibilitar a desconstrução de estereótipos estabelecidos e de preconceitos ainda não pensados. Aprender principalmente a entender que o óbvio nem sempre é tão óbvio como se pensa e tornar possível o assumir a posição de quem procura constantemente rompê-lo, principalmente num meio que se renova constantemente.

Da mesma forma que construo uma imagem à minha volta que me possibilita uma narrativa neste relatório, todos os que habitam a sala de aula constroem para si mesmo uma imagem também. A leitura que faço da aceitação dos alunos na sala de aula - digo aceitação porque nunca senti outra postura - em relação à professora estagiária é tranquila, sem sobressalto algum, chego a arriscar que eles até acabam por ser cooperantes, de algum modo ser estagiário deve significar estar a ser avaliado e é qualquer coisa como ainda não ser professor, o que faz com que haja qualquer coisa de ser aluno, um limbo entre ser aluno e ser professor. Qualquer coisa entre, alguém que está ali a ser par do professor e par dos alunos, numa outra instância, mas ainda aluno.

Depressa encontrei lugar para me expressar dentro destas aulas recorrendo para as informações que poderia ir fazendo das actividades em que eu me situo no campo artístico e desenvolvo dentro da minha cidade. Outra visita de estudo realizada neste contexto consistiu em visitar um atelier de artista, em conversa com a Estela, optamos pela visita do colectivo artístico *Senhorio* do qual faço parte.

Desta forma torna-se claro que ao mesmo tempo que se trabalham análises e

se adquirem os dados a partir do passado em História da Cultura e das Artes transporta-se para as manifestações contemporâneas e compreende-se as dinâmicas de hoje.

Procura-se aplicar a teoria à obtenção de resultados práticos, entender a expressão de um ideal estético através de uma actividade criativa e a compreender essa prática sobretudo quando aliados ao engenho e à habilidade. Faz-se desta forma a passagem por uma aprendizagem que compreende um conjunto de técnicas capazes de produzir um discurso, de desenvolver através da observação e da análise crítica de conceitos como dom, capacidade, jeito, artimanha e astúcia.

Muitas vezes acusamos os ciclos anteriores de não terem preparado convenientemente os alunos para o que se seguiria, e dessa forma esquecemo-nos de nos auto-avaliarmos enquanto agentes educativos dentro de uma determinada comunidade.

As experiências desenvolvidas e aqui narradas, neste contexto, ajudam-me a entender melhor o meu campo de participação na vida cultural da cidade que habito e o meu campo de actuação no desenvolvimento interventivo enquanto professora que deixei de desassociar ao meu campo de investigadora. O currículo existe para orientar as nossas acções mas não para nos privar de fazer a nossa construção de mundo.

O tempo no entanto surge como nosso inimigo. Acusamos o tempo de não nos deixar trabalhar. As disciplinas não têm tempo para se desenvolverem, para formar os alunos completamente para cidadãos do mundo. Seria preciso tempo para ao apresentá-los ao contexto ocidental, ter oportunidade de apresentá-los ao contexto das influências ocidentais para dentro e para fora desta visão euro-centrada. Numa *Educação para a Cidadania* tão defendida e onde a escola se orienta, e em concreto nesta disciplina - enquanto análise do currículo - falta o entendimento do desafio que a pós-modernidade exige.

"Nós não somos do século d'inventar as palavras. As palavras já foram inventadas. Nós somos do século d'inventar outra vez as palavras que já foram inventadas."
NEGREIROS (2001:60)

3.2. Educação Visual

Por educação entenda-se um conjunto de processos pedagógicos tendentes ao desenvolvimento geral do corpo e do espírito, e por visual, a relação que o corpo estabelece com o exterior através da visão. Neste caso preciso, educa-se o ver, educa-se o olhar sobre si mesmo e sobre o que nos rodeia, promovem-se leituras a partir desse olhar e a partir de imagens com que somos confrontados todos os dias, desmistificando códigos próprios de uma linguagem específica de forma a promover a comunicação (relatório XXI, anexos:39). Neste caso em particular, comunicação que se exercita através da utilização prática do fazer por meios e formas de expressão plástica.

Aprender a ver à volta de cada um, relacionar informação por imagens na procura de resolver exercícios, de trabalhar mensagens. Desconstroem-se as imagens através da identificação dos elementos visuais e transporta-se para a prática plástica, com instrumentos próprios de produção plástica, o espaço físico; a prática do que se vê e do que se lê em exercícios visuais no desenvolvimento teórico de descodificação de chaves e códigos de linguagem.

Que corpo visual falamos?

"... não há observação sem que o indivíduo que observa se coloque na posição de ser observado."

SANTOS (2000:181)

Ao longo do estágio, a aprendizagem partiu de uma premissa: observar; ver-fazer. Num dos meus relatórios (XV, anexos:24), tomei consciência de que quanto mais observava mais era observada, e que essa é a base de qualquer aprendizagem. A leitura que fazemos a partir do que observamos é um acto educativo por si só, acabamos por reproduzir, interiorizar e repetir formas de estar, de falar, de fazer determinado *objecto*, da mesma forma que vimos fazer.

Se antes reclamei a postura com que professores vivem a escola, levando

muitas vezes essa reprodução para os alunos, ou a postura com que a escola obriga todos os que nela habitam a viver segundo determinadas normas fixas, para este campo, relaciono a formação visual associada à prática do fazer plástico.

Há toda uma vontade de trabalhar visualmente, de forma a, no processo educativo, se construírem cidadãos capazes de comunicar com o mundo, que nos encandeia todos os dias com imagens, e a promover a descodificação dos estímulos visuais com que somos bombardeados. Verdade que o mundo está inundado de imagens: imagens portadoras de mensagens. Através da prática da comunicação exercitam-se meios e formas de expressão. Se comunicar é “pôr em comum”, comunicar exige por si só uma aprendizagem. Não é pôr, no sentido de impor, mas antes permitir um diálogo, uma influência crítica.

Em Educação Visual trabalha-se assim com um objectivo, uma prática de comunicação em conjunto com a exploração de actividades, materiais e equipamentos de comunicação.

No entanto existe a necessidade de pensar a quantidade acrescida de estímulos visuais com que somos confrontados diariamente, a necessidade de reflectir sobre a cultura visual é premente.

Vive-se uma nova dimensão: a comunicação pela ausência do corpo, pelo uso de próteses que dão vida ao corpo. O corpo, ou a identidade que dá vida ao corpo, começou a existir em novas plataformas nomeadamente nos telemóveis, nas redes sociais virtuais levando a alterações de comportamentos, a novas necessidades diárias de comunicação, a estar sempre ligado à rede virtual (que é o mundo das comunicações) e em várias redes ao mesmo tempo. Constroem-se uma diversidade de identidades em simultâneo. Ao mesmo tempo, somos estimulados a ser mais como as imagens que consumimos, que são oferecidas pela rapidez com que se adquirem e com que se abandonam (Bauman,2003). A Escola, que se mostra cada vez mais um espaço promotor das novas tecnologias, deveria munir-se de conhecimento reflexivo e analítico sobre as mudanças que a utilização das novas tecnologias reflectem na sociedade em que os alunos vivem, existem e convivem. Nesse contexto e nesse sentido, a educação visual ocupa um espaço primordial.

Por toda a escola, desde o início do ano lectivo, que se fala das obras a que a escola esteve sujeita e no melhor equipamento com que ela está munida. Não foi necessário muito tempo para se sentir a falta de material para, por exemplo, o clube fotográfico, bem como os equipamentos para a prática de serigrafia que antes havia na escola. No entanto todas as salas têm um projector, o qual tem utilidade reduzida, principalmente porque as janelas não têm cortinas suficientes de modo a tornar a sala escura para a visualização do ecrã, e são poucos os computadores que servem para apoiar a aula (por se encontrarem constantemente avariados), embora exista um computador por sala.

Decidi transcrever uma das reflexões que fiz com o estudante de mestrado, Nuno Sousa para a disciplina de Juventudes, Sexualidades e Cidadanias, "O Corpo do Meio reflexões sobre o confronto com o corpo na era das relações virtuais":

"Um dos aspectos mais abordados da agenda educativa dos últimos anos, refere-se à necessidade de uma eficaz integração das chamadas novas tecnologias no contexto escolar. A Escola reconhece a necessidade de uma formação que atenda aos estímulos e desafios instaurados pelos diversos desenvolvimentos tecnológicos operados na sociedade contemporânea. A implementação generalizada do uso do computador e de plataformas digitais de e-learning configura um panorama escolar onde as tecnologias digitais assumem um papel de destaque - em certa medida, o papel missionário de novos alfabetismos, novas competências necessárias à aprendizagem (a tão referenciada literacia visual, ou formação para os media). O imenso universo de possibilidades operativas instaurado pelo advento do ciberespaço e das tecnologias digitais coloca, no entanto, várias problemáticas à Educação. Sabemos que o acesso à informação proporcionado pelo computador apresenta um sedutor horizonte de eficácia e

precisão. Reconhecemos as inúmeras mais valias acrescentadas à aprendizagem. Mas devemos duvidar do deslumbramento manifestado por alguns governantes perante o advento da escola sem papel e da escola virtual.

Neste contexto, as práticas relacionadas com as artes - sejam as artes visuais, a música ou o teatro - deverão assumir o importante papel de convocar o confronto com o corpo e entre-corpos - confronto com a orbe de representações que gravitam em torno do corpo, confronto de ideias. Assim sendo, importa à Escola fomentar também o elogio da manualidade, num tempo pautado pela velocidade, imediatismo e perfeição das lógicas do digital. Este elogio da mão a que nos referimos, é também um elogio do corpo e das suas imprecisões. Elogio à necessidade de um espaço para o erro e para o conflito - no fundo, o elogio dos relacionamentos.

A Tecnologia, para além de prolongamento do corpo, é também extensão do pensamento. Pensamos mais, ou de forma diferente, através das máquinas e dos seus raciocínios cristalizados (Gonçalo M. Tavares refere inclusive, "A vantagem do filósofo em relação ao investigador rodeado de tecnologias é que o primeiro pode dizer: - Fui eu que pensei. Enquanto ao segundo podem acusar, apontando para as maquinarias: - Foram elas que pensaram"), (TAVARES, 2006:136). Assistimos a uma profunda revolução no conhecimento humano: nunca o homem acedeu a tanta circulação de informação. Mas no seio desta vertigem tecnológica, devemos estar conscientes dos perigos de uma formalização técnica do pensamento e das relações de aprendizagem. Ao concentrarmos grande parte dos nossos esforços e atenção na "variedade virtual de proximidade" (BAUMAN, 2003:88) e interação, deixamos cair em desuso algumas das características dos relacionamentos não virtuais."

FARIA (2008/2009) JSC

Não assisti na escola a análises mais aprofundadas sobre as alterações que a entrada das novas tecnologias provocam no pensamento em que se vê parte desta nova forma de estar, de viver. Assim como ainda não percebemos através do estudo os factores positivos e/ou negativos sobre as alterações que sentimos na sala de aula.

Na Escola do Viso

Tive a oportunidade de participar das actividades promovidas dentro da sala de aula na escola e na turma da professora Estela Gomes, o que me ajuda a conhecer outras vivências - mais próximas da ideia que tinha de uma sala de aulas de educação visual - para além das que pude assistir na sala de aula de Educação Visual da escola Aurélia de Sousa.

Para aqui gostaria de trazer a questão da organização do espaço da sala. Talvez pelos motivos referidos anteriormente (as obras realizadas na escola Aurélia de Sousa), a sala de Educação Visual é exactamente igual à ideia que transportamos na memória visual do que *deve ser* uma sala de aula. As carteiras todas viradas para o mesmo lado - para o quadro, outrora *quadro negro* de giz, hoje em dia *quadro branco* de marcador - um armário ao fundo da sala para guardar material e um tímido lavatório preto ao fundo da sala e ao lado dos armários. Esta sala tem também uma mesa de luz, o projector e o computador.

Na escola do Viso as mesas encontram-se agrupadas em quatro blocos, com uma banca de alumínio, vários armários de material, uma sala de suporte com material diverso e variado, as paredes revestidas em cortiça para facilitar a afixação de trabalhos, um computador e um projector.

Sente-se que esta sala promove um espaço com maior facilidade vivencial e rentabilidade para o trabalho em grupo e para o trabalho manual, que permite uma relação de fácil acesso aos instrumentos e promotora de uma partilha de estudo e da prática, de aprender pelo *ver-fazer* entre pares. Enquanto a outra sala, nomeadamente a da Aurélia de Sousa, promove o trabalho individual, espaço de

difícil acesso à partilha de conhecimentos e à aprendizagem pela observação. Por tudo isto, qualquer uma das salas é promotora do uso das novas tecnologias para investigação individual, pela facilidade de acesso ao computador e, em grupo recorrendo à projecção quando se procura falar para todos.

Dois casos concretos observados na minha visita:

Iniciei o meu contacto com a Escola do Viso a título de convidada para realizar o projecto "Retrato-Postal". Depois da primeira experiência voltei por várias vezes a ser convidada a visitar mais vezes essa escola e a turma. Numa dessas aulas participei na construção de um cenário para a peça "O grande nabo". Havia dois grandes painéis em folha de cenário a serem pintados. Por isso a turma dividiu-se em dois grupos, mas cada um era livre de ajudar no outro painel se fosse necessário *mais uma mãozinha*.

Primeiro caso:

Um dos alunos, o Bráulio, que sentiu uma enorme dificuldade em fazer o postal, foi muito cuidadoso comigo ao perceber que estávamos a trabalhar no mesmo cenário, foi, no entanto, muito discreto, dividindo cores, assumindo o trabalho e apenas deixou o trabalho, já depois do toque e depois de mim.

O exemplo que se segue, surge dentro do outro exemplo e serve para apresentar uma simples ligação da "relação da escola à vida", à utilização de formas de estar que ultrapassam a simples educação de comportamento dentro da sala de aula.

Na primeira aula em que fui para apresentar a minha proposta "Retrato-Postal", um aluno começou a discutir com outro, a professora Estela interrompeu aquela situação, interpelando da seguinte forma: - *quando vai um convidado a vossa casa, é assim que o tratam? Discutem com o pai e com a mãe na presença do convidado? Pois bem, temos hoje aqui um convidado, portanto vamos deixar os problemas pessoais para resolver noutra altura!* A discussão acabou, o pedido de desculpa fez-se ouvir e o trabalho continuou.

Ainda nessa aula, quando o Bráulio recusou fazer o postal, a Estela perguntou-me à frente dele, o que é que ela me tinha contado sobre a prestação do

Bráulio antes de eu lá ter ido, ao que eu respondi, como era verdade, que a Estela me tinha dito que o Bráulio era um aluno muito aplicado, penso que a palavra correcta foi, exemplar. Pois bem, com a atitude que ele estava a ter não seria essa a impressão com que eu iria ficar.

Mas a verdade é que na aula seguinte, enquanto pintávamos o cenário ele mostrou-se exemplar e isso para nós era o que importava.

Segundo caso:

Na aula em que construíamos o cenário pintado, estava a maior azáfama na aula, toda a gente conversava, trabalhava, ria, até que se ouve uma aluna comentar com o colega que estava ao lado, *esta aula é mesmo uma aula de socialização, não achas?* disse sem levantar o pincel e sem se distrair do que estava a fazer. A professora Estela ouviu, aproximou-se e perguntou: - *A sério? Mas então porquê?* Ela respondeu: - *Então, enquanto trabalhamos podemos ir falando de outros assuntos, dá para nos conhecermos e isso também é importante, não é? A verdade é que nas outras disciplinas isso não é possível!*

O domínio da técnica e sobre o professor-artista

"... esse afastamento de uma realidade objectual cumpre-se para melhor se aproximar da sua ontologia e da sua pertinência no contexto alargado das premissas culturais mediante as quais os artistas pretendem afirmar a sua voz num espaço hiper-mediatizado, cacofónica e determinado pelas mensagens ambíguas que a nossa sociedade tardo-capitalista acaba por emanar. (...) a energia que advém não só da materialidade constitutiva das diversas propostas, mas essencialmente, do lastro que essas propostas deixam no espectador, confrontando-o com uma inquietação primordial, com a evidência do previsível na sua reiteração disruptiva, com o discernimento da rememoração crítica ou, finalmente, com a acutilância da intervenção no devir social e político que a todos nos condiciona.

Este é o território gravitacional que mantém em suspenso um desdobramento de questões que se vão cruzando, interpelando ou complementando; contudo cada autor vai mapeando esse território de forma absolutamente singular."

PÉREZ (2007:10)

As aulas a que assisti no Viso levam-me a ponderar o papel do artista na sociedade contemporânea, que hoje se assume como artista interventor no tecido social. Na escola do 3º ciclo não educamos artistas, e muito menos no ensino secundário, na área das artes. O importante nesta fase de formação é permitir um aprendizado completo de resíduos que permitam entender o processo de pensar arte e de fazer arte, assente no momento presente, na sociedade contemporânea, oferecendo a possibilidade de entender também a sua evolução para permitir um melhor entendimento do aqui e agora.

Pela partilha de experiências entre pares-professores-artistas entendo a necessidade de crescimento de professores. Também ao assistir às aulas de Educação Visual com a professora Estela Gomes, entendo que essa problemática é também factor fundamental na sua vivência na sala de aula, na sua formação e na sua investigação, sabendo que esse discurso e essa "mudança" de pensamento passa primeiro por dentro da sala de aula aprender a fazer e a questionar-se, a reinventar-se e a adquirir as linguagens base que o currículo obriga.

3.3.Educação Artística em Conceição das Crioulas

"Agir é um processo (...). Utilizemos, em primeiro lugar, o sentido que as metodologias de acção conferem a esta palavra: designam princípio, desenvolvimento e resultado, não como uma linha meramente contínua, mas como o entrecruzar lógico (dialéctico?) de fios que se podem desenrolar, constituindo, desde logo, indicadores de sentido."

HAMELINE (1999:41)

Conceição das Crioulas tem duas escolas na Vila Centro (centro da dispersa comunidade rural), a Escola José Nêu de Carvalho e a Escola Professor José Mendes. A Escola José Nêu destina-se ao ministério, desde a educação infantil até ao 1º ciclo; a Escola Professor José Mendes compreende o 3º ciclo e o secundário.

Neste momento o colectivo Identidades encontra-se a meio de um projecto que eu coordeno, intitulado de "Expressões Artísticas" onde se trabalha na criação de um currículo diferenciado na área das artes plásticas, que propicie a realização de

actividades que promovam o desenvolvimento cognitivo, afectivo e psicomotor das crianças e jovens da comunidade. Procura-se entender o local que habitam, a comunidade que integram, a região e o país onde se situam, mas começando por compreender e aplicar os conhecimentos do dia a dia, com os quais se relacionam diariamente, para a partir daí caminhar para um campo mais alargado.

A comunidade, remanescente de quilombos, na estrutura social do país, é considerada como uma minoria social, tendo em conta o seu reconhecimento institucional e a sua identidade face a uma estrutura de poder. Para que essa mudança possa ser efectuada é necessário uma posição mais radical, mais reivindicativa, procurar fazer ouvir-se e politizar-se. A conquista pelo direito a um Projecto Político Pedagógico que compreendesse a Educação Específica, Diferenciada e Intercultural Quilombola, é numa primeira instância o tempo de ganhar o direito à sua cultura e à sua diferença e, em segunda instância, o espaço para a excelente oportunidade da busca pelo conhecimento e pelo desenvolvimento.

Aqui, a comunidade procura também definir o perfil dos seus professores e conhecer os alunos. Para os professores, reclama-se o direito a que eles sejam da comunidade ou de identidade quilombola. Num campo que se mostra frágil e ainda em crescimento, *todo o cuidado é pouco*. Da mesma forma que questiono a inadaptação do professor quando este se encontra num sistema de ensino com o qual não se identifica, é necessário ter a sensibilidade para entender, que modos de estar e de comunicar, determinada instituição procura, para formar os seus cidadãos, e isso, eu aprendi num confronto directo entre as escolas portuguesas situadas no mesmo Distrito, a partir do mesmo centro urbano. Ao falarmos da necessidade dos professores serem da comunidade, evocamos inevitavelmente a formação.

As muitas conquistas, os muitos direitos que a comunidade conquistou, ainda não permitiram, encontrar o(a) professor(a) que tenha como principal interesse a dedicação à área das artes. Embora a comunidade encorpore uma forte componente de artesanato e ainda tenha vários artesãos e artesãs no activo, existe uma grande discrepância no entendimento do que são hábitos de trabalho numa escola e hábitos de trabalho fora da escola, com a qual se vive no dia-a-dia da comunidade. A escola não vivendo separada do contexto diário da comunidade poderia reclamar um

artesão ou artesã como iniciador de um sistema, ou método a implementar nas escolas de forma sistemática, para dar início às actividades manuais. Baseado no estudo e na investigação da prática artesanal, poder-se-iam transportar para as escolas os hábitos de trabalho que a comunidade já possui e a partir das experiências em que habitam, se construir na escola um currículo que repasse esses mesmos trabalhos fundados nessa mesma estrutura, para depois deste início, crescer para um saber que se desprenda do acto oficial para um acto de pensar o saber oficial que está implícito no fazer.

Aprender com a comunidade

As professoras que desenvolvem o seu trabalho nas escolas são, para além de professoras, mães, donas de casa, estudantes, artesãs. Neste contexto a profissão docente não deve ser analisada da mesma forma como se analisa a profissão docente no contexto português, pelo menos no contexto português urbano, porque pela proximidade das casas e das relações familiares, as professoras são mães e tias dos próprios alunos, conhecem bem a vida particular de cada um, sabem onde moram e como se processa todo o seu dia a dia. A relação com a comunidade e com os pais existe de uma forma muito particular, orgânica, no entanto, isso não significa que não deixem de sentir de forma intensa a necessidade de evocar a educação e de remeter uma parte importante para a família. Aos poucos, assistem à sua conquista diária e individual de todos os agentes de educação, que se vão comprometendo na sua relação com a escola. Muitos deles vão adquirindo também o direito à educação que lhes foi recusado quando eram crianças e aprendem ao lado dos filhos a ler e a escrever. A maioria das professoras matriculou-se no ensino superior e completa a sua formação, com um esforço pessoal inesgotável, prolongado por longas horas de transporte para a cidade, por noites passadas na estrada, causa da debilidade do *ônibus* que a comunidade conseguiu disponibilizar. Estas viagens, que por mais de uma vez partilhei, onde se misturam professores e alunos, familiares, amigos e namorados, são um quadro vivo, filme real da abnegação desta população, do empenho da educação, consciência da sua importância para suas lutas, para a melhoria de suas vidas.

O domínio da técnica e o professor-técnico

"Não posso deixar de parte, a importância que a Conceição das Crioulas tem para mim, nem tão pouco a hipótese de trabalhar sobre a possível comparação entre um tempo onde a velocidade e a presença da tecnologia é a mais valia, é o futuro, é a evolução (a partir da visão distópica apresentada pelo David Le Breton em "O Adeus ao corpo") para um tempo onde a chuva e o sol definem o dia a dia, o futuro e a evolução dos acontecimentos. (...) Sobre a fundição, o que exploro é a relação enquanto artista, enquanto método criativo, e enquanto a relação que estabeleço com esta técnica, esta arte de fundir. Fundir assuntos que são estimulados pela leitura que faço do livro "Amor líquido" do Zygmunt Bauman, sobre as relações que se mantêm (que se confrontam), a partir do momento em que a fundição é por mim reflectida (não sei se acrescentei a informação de que o meu pai é fundidor, e tudo o que possa ser dito, feito, reflectido exista, realmente, à volta da sua existência, enquanto pessoa e enquanto técnico da arte de fundir). Sobre as relações que existem, que se estabelecem na era da pós-modernidade e em relação à ideia de modernidade. Sobre a minha prática no uso desta técnica (a fundição- produção intelectual em preparação) pretendo que a reflexão seja feita a partir de mim e da minha experiência. O meu pai, cuja profissão é metalúrgico, sempre teve em casa uma pequena oficina de fundição, e eu sempre cresci a vê-lo trabalhar.

(...)

A apresentação da reflexão entre o mundo moderno, e a constante preocupação pela procura da perfeição, o sólido, e a análise de Zygmunt Bauman da pós-modernidade, o líquido, lembrou-me o contraste rígido entre a prática do meu pai e a minha prática no uso da mesma arte, a arte de fundir (sem

querer definir se é a arte que forma o artista, ou se é o artista que forma a arte). (...)

... de uma forma mais imediata comparo o método explorado pelo meu pai e o meu método. O objectivo do meu pai era o de reproduzir a matriz uma série de vezes, a sua procura consistia na forma de rentabilizar o tempo, para mais rapidamente atingir o resultado. O meu objectivo era explorar a parte em que o método do meu pai falhava e reproduzir as vezes necessárias várias matrizes. (...)

Hoje olhando para a oficina do meu pai, compreendo que no uso que faço da técnica acrescento-lhe um prefixo com (confundir) e misturo tudo o que há para misturar. É nesta confusão que as obras saem, reproduções diferentes umas das outras, mas unas pela base que as sustentam. É nesta confusão que se baseia o meu método."

FARIA (2008/2009) MIIEA

Decidi transcrever partes do trabalho de MIIEA tendo em conta a relação de aprendizagem que recebi do meu pai enquanto artesão. O meu pai domina a técnica de fundição. Ao mesmo tempo que repassa todos os seus conhecimentos sempre permitiu certas e determinadas divagações a respeito do conteúdo e sobre os meus objectivos ao pensar utilizar essa arte. Ao mesmo tempo que ele tinha o domínio da técnica, sabia que não tinha domínio sobre as potencialidades dessa técnica. Observava atentamente a minha aprendizagem e deixava-me navegar por outras definições, outras formas, outros meios de fazer a mesma ou, ainda, uma outra coisa.

A comunidade da Conceição das Crioulas tem saberes próprios com as quais se identificam, modos de fazer e modos de pensar. É importante que cada um conte a sua história, mas que esse conto não seja pontual, antes pelo contrário, seja uma história que se repita as vezes que forem necessárias e que permitam aos aprendizes ir além do fazer técnico que dominam. Os artesãos são também professores.

Aprender a ver

Aos poucos aprendemos a ver, ou melhor, a entender o que vemos. Não é verdade que quando precisamos de explicar qualquer coisa a outra pessoa tomamos consciência do *insight* e entendemos que vemos melhor agora do que antes? A segunda vez que me encontrei na comunidade, apresentamos uma proposta de realização de duas oficinas: formação em vídeo (que como resultado podemos hoje em dia assistir aos documentários da equipa "Crioulas Vídeo"); a outra, oficina de expressão plástica para crianças e professoras que levou mais tarde à organização, elaboração e realização do projecto "Expressões Artísticas". Nesta oficina, como referência a praça, espaço central que define dessa forma o centro de encontro, de programas culturais, de espaço social, alguns mercadinhos, bares, feiras, e onde está a Igreja. Nesta oficina, numa primeira fase, todos saíram para a rua para desenhar, observar como era a praça, o desenho das casas, quantas árvores tinha, por ali passava, para depois fazer a maquete do que foi visto.

Esta oficina levou-nos a entender as diferenças de representação das crianças da comunidade que ainda não tinham sido reflectidas. Na hora em que se pede um desenho de, por exemplo uma casa, o tradicional, o que é tido como bem feito, é a casa com o telhado em bico e vermelho, uma porta convencional e uma janela. Quando observadas ao redor em nada se iguala ao que vemos. O mesmo acontece com as árvores sempre redondinhas, farfalhudas de verde, sendo as árvores sempre todas iguais e sem uma igual por perto, ser observada. É preciso aprender a olhar à nossa volta, tornando-nos pessoas sensíveis no modo de olhar.

Para isso, trabalha-se a sensibilidade, a visibilidade, sem a preocupação de que o que se está a fazer esteja *bem feito*, essa é uma condição que vive a par do desenvolvimento da sensibilidade do ver e que gradualmente se adquire.

Uma análise particular:

Na disciplina de História da Cultura e das Artes assiste-se em Portugal a uma dificuldade enorme em entender o progresso e a evolução da construção de uma identidade que se define como sendo uma, mesmo que se reflecta sobre a

individualidade que existe numa base de sustentabilidade que todos compreendemos e aceitamos como sendo aquela à qual fazemos parte.

Na Conceição das Crioulas é uma discrepância o conteúdo com que se trabalha a História da Cultura e das Artes com a realidade histórica que sustenta a identidade desta comunidade. Mesmo na relação e dos estímulos do dia a dia, todas aquelas histórias parecem de um outro planeta que não este e a relação que se faz com a construção individual e colectiva e com as aprendizagens na escola são completamente desfasadas. Existe a urgência de fortificar uma base, entender qual é realmente a nossa identidade para que se torne possível crescer e entender qual é a identidade do(s) outro(s).

4. Retrato-postal **Pensar a interculturalidade.**

A consciência do Outro pela Cultura do Outro. **Construção de um retrato-postal. Educação Visual** **e História da Cultura e das Artes.**

Durante o ano de estágio promovi uma actividade intercultural com alunos e professores de várias escolas. A proposta de trabalho, denominada de "Retrato-Postal", foi programada para a Escola Básica do 2º e 3º ciclo do Viso, Porto, Portugal; para a Escola Secundária e 3º ciclo Aurélia de Sousa, Porto, Portugal; e para a Escola Professor José Mendes, Conceição das Crioulas, Brasil. Para esta proposta de trabalho alarguei também a participação no contexto de formação de professores, à participação dos alunos do Mestrado de Educação em Artes Visuais na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Porto, Portugal; e aos professores de todas as escolas da Comunidade da Conceição das Crioulas.

A motivação na construção desta residia no interesse em transportar para o contexto de cada escola onde eu me inseri ao longo do ano, da temática intercultural e dos projectos que me envolviam, espaços para onde eu transportava cada uma das realidades educativas com que tinha contacto. Nesse sentido, o convite foi feito às escolas, aos professores e alunos anteriormente apresentados se deram as devidas informações e se revelou o convite de participação. O projecto poderia ser aplicado a qualquer turma, em qualquer contexto, e a qualquer disciplina desde que esta tivesse como objectivo a reflexão da interacção social entre diferentes cidadãos do mundo.

Os contextos apresentados, as escolas participantes e as disciplinas aqui exploradas existem enquanto apresentação das relações que vou construindo e que transporto para o campo de estudo onde observo, participo e reflecto. Os contextos são a base de qualquer início de interacção, mas é a forma como nos relacionamos, como conhecemos e nos damos a conhecer que possibilita a alteração dos contextos. Desta forma, a minha proposta teve como objectivo principal a apresentação das várias comunidades numa tentativa de aproximação entre as várias culturas,

podendo elas confundir-se umas com as outras. Ou então, para se ganhar o espaço para que elas se confrontem, se diluam, se mostrem, se apresentem ou simplesmente se ignorem. O objectivo primordial é a observação e análise de atitudes, alterações de comportamento e sobre a capacidade de partilhar enquanto experiência de comunicação.

Eu que comunico directamente com cada uma destas comunidades tenho, num primeiro momento, de apresentar-me ou de voltar a apresentar-me. Existe também qualquer coisa que eu própria tento partilhar e há ainda qualquer coisa de mim que não se conhece. Na análise e observação das reacções, aceitações e respostas a esta proposta, a análise cai também numa reflexão sobre os estímulos à participação ou às razões pelas quais se sentem motivados a participar. Ou seja, a relação que eu estabeleço num grupo-turma pode ser primordial para a tomada de uma decisão. Enquanto proposta apresentada na sala de aula até que ponto é uma proposta com carácter livre ou se por estar contextualizada neste ambiente se transforma numa proposta de carácter obrigatório?

Carácter obrigatório ou livre

O projecto "retrato-postal" surgiu a partir do convite para eu dar uma aula, enquanto convidada, na escola do Viso. Em conversa com a professora Estela Gomes pensámos construir um livro que fosse o conjunto de histórias que representasse a turma. Pela necessidade de envolver várias culturas e observar como cada uma recorria à história pessoal e colectiva, na forma de narrar a sua pertença, os seus valores, a sua história, a sua representação por meios visuais, em conjunto. Tendo em conta o tempo que dispúnhamos, e querendo alargar a proposta para dentro do contexto de estágio, o exercício exigia uma rápida execução e por isso, acabamos por decidir em vez de construir um livro, utilizar o **postal** e trabalhar com uma relação temporal diferente, o correio, um uso em desuso. O livro poderia ser um projecto com princípio, meio e fim, onde se apresentasse um grupo com histórias individuais, mas o postal abriu novas possibilidades e potencialidades: a possibilidade da criação de relações, de uma comunicação mais alongada no tempo

e um estudo mais enriquecido, abre principalmente a possibilidade de se tornar autónomo onde eu poderei um dia deixar de ser intermediária destas relações, no entanto, e durante uma primeira fase, eu forçosamente teria que ter uma presença mais activa.

A rapidez com que foi necessário agir, tendo em conta que o estágio terminava em Maio, faz-me pensar que a experiência de estágio alargar-se-á para o futuro. Assim como para este estágio transportei outros contextos, faço intenções de alargar o estágio para futuros encontros.

A proposta tendo sido apresentada dentro do contexto de aula tornou-se de carácter obrigatório, mas também por não entrar nos parâmetros de avaliação permitiu de certa forma uma liberdade de participação como uma opção pessoal. Apresentei a comunidade como sendo um grupo de amigos. Ora, *se eles são os seus amigos eu faço o postal como se fosse para si!* Penso que este também passou a ser um factor a ter em conta. (Anexos, figura 121:136)

Aurélia de Sousa

Enquanto professora estagiária este ano serviu, por um lado, para entender as alterações de aprendizagem que determinada matéria em relação com a prática provoca nos alunos e, por outro lado, as alterações de aprendizagem por mim interiorizadas. Não sou imune nesta rede de relações, eu própria desenvolvo uma imagem construída à minha volta. Mais ou menos consciente, mais ou menos programada, a postura com que assisto às aulas cria uma visão mais ou menos activa, em comparação com os professores que leccionam a disciplina, a quem é atribuída autoridade máxima, aquele que atribui as regras e garante o bom funcionamento da aula a que se propõe.

Sabemos, professores e estagiários que independentemente de a carreira docente ser um campo de aprendizagem constante para o professor, para o estagiário este é um ano de aprendizagem formal. Como tal, não poderia fazer uma análise às simulações de aula que pratiquei sem me incluir nessa mesma análise e fazer o exercício de entender o que em mim mudou.

"Questões importantes foram para aqui também transportadas, mas infelizmente não houve muito espaço para as debater, talvez pela turma ser muito grande ou talvez porque o ritmo dos exercícios com que se desenvolvem estas aulas nunca serem discutidas, são mais um conjunto de tarefas às quais eles executam sem muito se preocuparem a não ser com o "está bonito? Que nota vou ter neste trabalho?", é feito um exercício por aula.(...) Falamos um pouco da geografia do Brasil e cada um começou a fazer o exercício ou continuaram a fazer os exercícios que não tinham terminado na aula anterior. A maioria encarou este convite como um exercício de rotina."

Relatório XI (anexos:82,83)

Viso

Enquanto convidada existe um factor curioso e que não pode ficar fora desta análise tendo em conta o contexto da Escola do Viso; à partida porque é que alguém de fora terá interesse em estabelecer contacto, partilhar um exercício pessoal com eles? A proposta aqui feita foi quase recebida como um elogio, falar de mim para o outro lado do oceano é uma grande oportunidade! Com bastante facilidade respirou-se um ambiente de identificação, as dificuldades que eram apresentadas entravam em confronto directo com as suas dificuldades, a luta pela educação ali exposta representava de certa forma a luta pelo direito à sua cultura, à sua diferença. Estando contextualizada na sala de aula, a proposta - que os leva a valorizar a sua cultura - fez com que se estabelecesse uma relação de amizade, eu apresentava-lhes um grupo com quem estabelecia uma relação e que eles também poderiam estabelecer, de alguma forma isso colocava-nos a todos no mesmo grupo.

Conceição das Crioulas

Na comunidade eu sou parceira desde 2003, ano em que demos início ao projecto de educação artística na comunidade realizando acções de formação de professores que

envolviam o apoio da prefeitura, pois sem ele ficava difícil as professoras deslocarem-se, em 2009. Como foi referido anteriormente, o ano lectivo estava prestes a começar e por isso o grupo que participou da proposta foi um grupo-professores, que recebeu igualmente o projecto com variadíssimas perguntas, esta foi a primeira vez que com todo o tempo do mundo e em grupo, falamos sobre o "nosso" ensino, o mundo europeu, ou uma parte dele, aquele que eu representava. A razão do meu mestrado, a razão daquela proposta levantou questões que envolviam a história, a política, a geografia, as intenções. Ali eu sou de certa forma, da casa, uma grande parte de mim cresceu a pensar no mundo a partir das aprendizagens que fiz nesta comunidade e por isso este foi um momento de crescimento muito grande partilhado entre o grupo-professores e eu. Mais qualquer coisa foi acrescentada na nossa relação.

A escrita, a grafia

Mesmo sendo eu que colocava o exercício, o postal implica por si só, uma comunicação à distância, a escrita surge como uma necessidade obrigatória e a parte visual como ilustração. Tendo em conta que a língua é a portuguesa torna-se fácil escrever, e a preocupação vai no sentido de não cometer erros ortográficos e que se torne legível a letra e a mensagem. O que achei muito curioso de observar é que sem qualquer razão aparente surgiu a necessidade de desenhar a própria escrita, trabalha-se a tipografia sem que seja necessário estar a fazer disso ponto de discussão (anexos, figura 03:93 e figura 20:97). O texto é também uma imagem visual (anexos, figura 74:122 e figura 81:126). Alguns dos alunos tinham consciência que embora a língua fosse a mesma, muitas das expressões eram utilizadas de forma diferente, e foram perguntando *eu posso dizer isto assim? Eles vão entender?* Enquanto os outros iam-se lembrando pelas novelas de televisão expressões e comentando as diferenças. Tendo em conta a quantidade de informação que foi surgindo ao longo do trabalho, trabalhou-se primeiro a mensagem a pôr no postal para a partir da mensagem representá-la por imagens, recorreu-se a recortes de revista, ao desenho, à pintura, criando um leque variado de resultados de acordo com as possibilidades (ver anexos da página 89 até à 136).

No caso do exercício realizado em Conceição das Crioulas o desenho e a pintura foi o meio privilegiado dada a escassez de materiais. Existem, desta parte, alguns postais que convidam a visita ao lugar lindo e especial que é a sua casa (anexos, figura 114:134 e figura 120:136).

A vontade de se relacionar, de interagir, é algo natural. As pessoas que se relacionam fisicamente desenvolvem a comunicação da linguagem corporal sem pensarem muito, vão-se conhecendo pelas coisas que não dizem e estão lá ditas, assim como se expressam oralmente tornando a comunicação mais fluida e comunicando pelo *não-dito*. Pela distância a dificuldade aumenta, é necessário fazer uma selecção das palavras, usar pontuação, sente-se a falta do som. Condensar uma mensagem num formato A6 sendo essa mensagem uma imagem para alguns é condicionador, um exercício difícil, que exige por vezes uma capacidade de síntese muito grande enquanto que para outros é muito simples. O que eu achei ainda mais simples foi ter provocado acima de tudo uma relação de união ou de conhecimento de uns pelos outros na sala de aula. Este exercício, talvez pela sua própria natureza necessite de tempo e espaço para se entender que relações para além da sala de aulas e entre os vários intervenientes, foi possível estabelecer.

A metodologia no trabalho

Num grupo-turma existe espaço para várias reacções, muitas vezes cai-se no erro de apenas passar o sentimento ou a reacção geral desse grupo, isola-se constantemente um ou outro exemplo como prova do que se tenta exemplificar, no entanto caso a caso, existem formas pessoais de reacção e deve existir ao mesmo tempo o respeito de se entender essas reacções. Não é fácil pensar uma planificação, um método, um percurso curricular e ver que ela não é bem recebida, ou que por qualquer motivo não funcionou, não funciona mesmo que tenha funcionado anteriormente. É um exercício constante entre ter que pensar o todo e o particular. Muitas vezes o grupo influencia o individual assim como outras vezes o individual influencia o todo.

Não existe um único método eficaz para todos os casos. A reacção dos diferentes grupos com quem trabalhei foram muito diferentes, inclusive alguns cativaram-me mais do que outros, a verdade é que em todos os grupos houve uma aproximação maior de mim a toda a gente que ali estava, inclusive os mais caladinhos que raramente interferem, na hora de entregar o postal procuraram a minha opinião.

A conversa, imagens e *mídia*

A curiosidade pelo desconhecido está inerente na gene humana, podem ser mundos desconhecidos distintos, mas é a curiosidade que nos faz querer saber, ir um pouquinho mais longe.

Esta proposta abre uma certa possibilidade, não sei se ajuda a trabalhar preconceitos porque a própria noção que se construiu à volta do termo terrorismo também alimentou novos preconceitos. Lembro-me que num determinado momento, alguém se recusou a dar a morada de casa, porque ele não sabia quem ia receber a carta e não queria correr o risco de lhe enviarem uma bomba pelo correio. Afirmções como estas mereciam profunda atenção da parte do professor, da escola, do meio em que se habita, no sentido da construção da compreensão do valor das afirmações que se utilizam. O peso ou o controle que os media exercem sobre a nossa maneira de pensar, numa época onde tudo parece possível, onde os super-heróis têm vilões cada vez mais poderosos e mais capazes de levar o seu plano maquivélico até ao fim do mundo, a televisão, a internet abriu um campo de outras possibilidades com tantas sugestões, tantas informações que leva a um nível de alienação tão grande que muitas vezes já ninguém consegue identificar coisa nenhuma.

A linguagem corporal, a leitura visual, evoluções no acto de comunicar

Uma das coisas que eu gostei muito de reparar, é no gesto que os alunos falam quando dizem *escrever*, esse gesto é qualquer coisa próxima do gesto de

quem toca piano, só que referindo-se às teclas de computador. No 3º ciclo do ensino básico lembro-me de ter uma disciplina que me ensinou a escrever à máquina, ajudava esta disciplina a quem queria seguir secretariado a escrever rápido e eficazmente na máquina de escrever distribuindo as teclas por todos os dedos ajudando desta forma a utilizar de forma saudável toda a mão, hoje gostava de saber se também faz parte do currículo essa aprendizagem. Reclamo para a área das novas tecnologias o desenvolvimento da motricidade fina e a aprendizagem do uso das teclas de computador, este conhecimento já não se destina a quem quer seguir secretariado, trata-se mais de saúde pública, do uso correcto do corpo que temos na utilização que lhe atribuímos. Todos têm computador, todos escrevem mas ninguém sabe como se faz. Houve aqui também quem referisse que a carta por e-mail era mais rápido, por isso porquê complicar.

O século XXI, vivemos todos no mesmo mundo?

Esta observação levantou outras questões, no século XXI pode parecer estranho mas não nos encontramos todos no mesmo pé de igualdade, a ciência evolui mas não para todos, a arte ocupou novas formas de trabalhar mas não foi para todos. Entendeu-se esse factor com alguma facilidade quando explicada o porquê disso não ser possível, o postal retoma um valor fundamental, as dificuldades apenas se fizeram sentir pela própria natureza da proposta, o tema.

5. Conclusão ou abertura

A construção da identidade individual e colectiva exige que se compreenda a construção constante de um currículo diferenciado.

Situada na complexidade triangular que define o campo conceptual da educação artística, o estágio e a experiencição que realizei, os dilemas artísticos enfrentados e a investigação promovida resultaram na reflexão que se apresenta.

O transportar dessa experiência para este relatório serve-me para evidenciar de forma mais lata e global a natureza e a amplitude da educação visual para a formação da cidadania e de um melhor relacionamento com a arte.

Como conclusão da experiência adquirida, abro este novo capítulo. Como uma narrativa que não tem fim. Se comecei por explicar que, para este Relatório, parti para uma análise entre a teoria e a prática adquirida desde o início, até ao fecho deste ciclo de mestrado, declaro querer a partir daqui, continuar a construir novas práticas e novas teorias. Sempre neste ritmo, onde o ciclo não se fecha nunca, antes existe para que possa convergir ou ser convergido.

Não faço intenções, nem poderia, tendo em conta a minha individualidade, de dar por encerrado qualquer assunto, qualquer discussão, qualquer experiência. Muito pelo contrário, quero entender que aprendizagens foi possível construir, que dados foram possíveis recolher, traçados pelo percurso percorrido para continuar a caminhar sobre a construção do entendimento de outras problemáticas que a prática pedagógica, artística e investigativa me apresentam. Assim, como voltar a focar pontos que ficaram subentendidos e ainda não explorados. Quero voltar ao terreno, a fim de colher mais provas para o estudo.

Para este capítulo, em forma de conclusão ou de introdução a uma nova reflexão, parto para uma abordagem mais global e a partir dos diferentes contextos anteriormente referidos e apresentados. Todos os contextos são particulares e todos nós carregamos um conhecimento próprio que nos define enquanto pessoas individuais, em identificação com um colectivo.

Pensar num mundo global não é deixar de pensar em nós enquanto agentes individuais e participantes na construção da identidade global. Esta apresenta-se,

cada vez mais, promotora do respeito e da consciência da diversidade em que o mundo nos coloca. Compete-nos a nós, enquanto pessoas, a vivência nesta rede de relações de forma a construir a pertença do individual neste todo que se mostra global.

Sendo a educação promovida por várias influências e meios e instituições, a escola é uma das instituições que gere uma parte dessa educação e tem como função principal promover aprendizagens de consciência e de responsabilidade dos cidadãos presentes e para o futuro.

Enquanto alunos vamo-nos construindo, a partir do meio em que nos situamos, e enquanto professores devemos trabalhar de forma consciente, da realidade, da actualidade em que nos inserimos e ao mesmo tempo responsáveis na construção que fazemos do local que ocupamos e da influência que praticamos.

Pensar no papel de professor é antes de mais, pensar na sua prática dentro e fora da aula, é pensar nos métodos de tradução que a sua visão e prática comporta, assim como a posição que ele constrói do mundo - a qual pela sua individualidade é inevitável que essa visão não seja um reflexo do seu acto de comunicar e que por isso é transportado para o lugar onde age directamente com o mundo no seu todo. O professor transporta sempre consigo a sua identidade e, os alunos também, a escola deve antes de tudo ser promotora do diálogo e do confronto entre identidades sempre de uma forma construtiva e nunca opressora, colocando os conhecimentos de uns em detrimento de outros. Isso só é possível numa base de respeito mútuo, da sensibilidade, do afecto e da autoridade que todos transportam para o meio escolar. No entanto, tomo consciência de que cada escola tem a sua própria identidade e que, por isso mesmo, deve reclamar esse direito a um currículo diferenciado tendo em conta os seus objectivos e a sua definição.

Pretendo que a experiência realizada sirva para se entender um campo mais alargado de construção da escola, que não se centre apenas em conteúdos específicos e que partilhe as muitas partilhas com que me construo na relação com os outros com quem trabalho, penso e experimento. A aprendizagem teria seguido um rumo completamente distinto se eu não me situasse em pleno confronto e diálogo com uma multiplicidade de relações, práticas e contextos diferenciados.

O campo da arte existe e exige ao artista uma posição constante, entre o pensar e o fazer. O artista só o é quando a sua prática se insere num constante modo de experienciar a relação entre o todo e o particular provocando e produzindo discursos. Ao longo da história o artista sempre desempenhou papéis diferentes nessa cronologia, se numa determinada altura este existia e consistia o seu trabalho a partir de uma capacidade virtuosa numa relação directa com o saber-fazer e o domínio da técnica, ao longo do tempo assistimos à alteração das ferramentas que ele próprio adequa e como elas levaram à alteração do seu campo de actuação que passou a ser mais alargado, ou mais complexo, na medida em que é exigido à prática artística um outro modo de actuação, que acompanha toda a velocidade e forma de estar na sociedade global e contemporânea. Se a história nos apresenta o artista como um ser solitário, no seu atelier a executar o seu papel, dominado por um dom e um génio que em algo ultrapassa o ser comum entre os mortais, existindo nele algo de criador que aos deuses se atribui, hoje vemos o artista como um ser social, em constante interacção com o meio que o envolve. Queremos o artista enquanto provocador de mudanças no mundo, em constante correria e enquanto criador de novas reflexões.

Antes o artista era o criador perfeito da forma, em forma de estátua, ao corpo que se escondia ficava dessa forma exposto, às estátuas apenas lhes faltava falar. Hoje o artista transforma-se na própria estátua, em que já não é a virtuosidade da sua aparência perfeita numa relação constante do domínio da técnica, da magia, do “olha o que eu consigo fazer” mas a sua acção centra-se na fala, no discurso que pronuncia, no “olha o que se passa, olha para o que eu digo”.

Nesta nova percepção do actor-criador, o caminho que traça para o futuro coloca-se numa medição dos seus limites, limite como fronteira do corpo em contraponto com outros corpos; corpos-carne; corpos-máquinas; corpos-células; corpos-virtuais. Corpo que enquanto carne, o tempo interage, molda, consome, transforma. Corpo que enquanto máquina, se desenvolve, se mistura, se camufla, se anula, se cria, se multiplica. O corpo transforma-se assim na própria obra de arte. Em interacção e comunicação com outros corpos (em qualquer patamar). O artista sai do seu atelier privado para o atelier público, para a rede social, para onde *existe*

vida, para se misturar na "multidão" que se transforma, que circula, que caminha, que conquista, e é esse o movimento que prevalece.

O professor, enquanto artista, implica saber que este mundo existe dentro deste movimento de renovação, da capacidade de produzir no seu próprio acto a construção dessa consciência e em si próprio e nos outros, dando espaço a que a pedagogia exista para além de si e que se renove com a consciência do que foi o passado, o presente e o futuro.

Ao longo do meu estágio, participei na disciplina de História da Cultura e das Artes, onde foi possível verificar a relação e a evolução que a arte estabelece com a noção e o reflexo da cultura no seu espaço temporal e espacial. Qual o papel que o artista ocupou ao longo do tempo na sociedade, como interveio nela e o resultado enquanto acto de reflexão, compreensão e comunicação que estabelece com o espaço que ocupa. Podemos assistir ao ritmo e à forma como se estabelecem os dados desde o antigamente até aos nossos dias, que ao longo do tempo histórico vai sendo narrado com variadíssimos factores a influenciarem os dados. Quanto mais próximo do tempo presente, mais difícil se torna articular toda a informação, todos os movimentos, todas as acções. O mundo tornou-se cada vez mais complexo. Os dados que hoje se acrescentam ao nosso conhecimento, actualizam, transformam, atribuem a todo o acto histórico novos significados, novas leituras, novas construções porque a história é um evento vivo.

Em momento algum podemos colocar o professor como um ser alienado, que cumpre funções limitadas e específicas, quando ele se coloca na posição de ensinar tem que ter consciência que está a interagir com o mundo, mas que esse mundo se apresenta com determinado contexto, porque o mundo existe com diversas formas, feitos e em permanente comunicação. Enquanto técnico o professor deve estar munido da ferramenta fundamental que é a consciência de que habita num mundo complexo e que faz parte dessa construção visionária de mundo. O passado constrói o hoje para crescer amanhã.

“Posso ter minha opinião sobre muitos temas, sobre a maneira de organizar a luta; de organizar um partido; uma opinião que se formou em mim, por exemplo, na Europa, na Ásia, ou ainda em outros países da África, a partir

de livros, de documentos, de encontros que me influenciaram. Não posso porém pretender organizar um partido, organizar a luta, a partir de minhas ideias. Devo fazê-lo a partir da realidade concreta do país.”

Amílcar Cabral, citado em FREIRE (1978:8)

Sei que me coloco perante um paradigma enquanto professora, aluna, artista, cidadã. Nos projectos que desenvolvo não posso de forma alguma impor aquilo que quero apenas para mim. Num mundo complexo tento entender as redes em que se constroem novos conceitos de sociedade, em que se constrói a sociedade em que me insiro. Nas escolas, devo ter presente qual o projecto educativo e o que implica a sua busca com os seus objectivos, em determinado contexto, o seu contexto. Esse é o reflexo da sua realidade e nunca vive separada da sociedade, é importante ter sempre presente a posição individual da pessoa implicada no mundo e com esse projecto educativo. O professor antes de mais é pessoa, com valores e sentidos humanos, essa construção não vive separada da construção da visão de mundo que desenvolveu ao longo do seu tempo.

Estudar o currículo implica a construção de críticas e pós-críticas. Análise de pontos de crescimento, rupturas e desenvolvimento. Algo a pensar como um artefacto - algo construído socialmente, em contextos que orientam o pensamento educacional - tais como identidade, conhecimento, aprendizagem, ensino - e, ainda pensar os processos que acontecem na escola, na sala de aula e fora, na comunidade. Significa também pensar sobre processos que não acontecem ali. O currículo diferenciado parte de uma matriz para poder ser pensado para o seu contexto, para a sua especificidade, para o seu campo específico de existência. O ensino da arte parte acima de tudo da construção que se pretende do conceito de sociedade, de pensar o mundo e de produzir pensamento. Entender o ensino das artes é compreender que o currículo é à partida diferenciado, tem a sua especificidade, busca colocar o ser humano com todos os sentidos atentos, despertos num processo de auto-reconhecimento em interação com o conhecimento que tem dos outros.

Numa altura em que a história não se desenvolve de forma una, em que se começa a perceber o seu estado “líquido”, em que se ouve novas versões da construção da história e novos dados são acrescentados à história, devemos dar

ouvidos à nova construção de sociedade que daí advém. Os alunos que se formam dentro das nossas escolas deparam-se com uma vida contemporânea fluída, onde a perfeição atinge-se numa constante mudança, a felicidade consiste em ter e deitar fora. Queremos tudo e ao mesmo tempo descartamos tudo. Em que o eterno é o momento. O tempo vê-se assim entendido noutros parâmetros. Procura-se uma relação global entre todos e tudo, e essa procura estabelece novas relações de poder.

Em suma, compreender o currículo significa compreender como é ele hoje aplicado, quais as forças sócio-culturais e políticas que o têm moldado e a que interesses eles vêm servindo.

Fiz da realidade quilombola a minha luta? Mas será que posso e tenho o direito de ignorar a minha cultura e a minha comunidade por outra luta que não reflecte a minha realidade? Não sei se devo colocar desta forma a minha posição, mas sei que tomando a consciência do Outro tomo consciência de mim. Se me preocupo em saber quem sou eu, preocupo-me também em saber onde habito e como me relaciono no mundo e é por essa razão que situo esta investigação. Saber quem sou, coloca-me ao mesmo tempo distante de uma luta específica, contextualizada, e coloca-me ainda com mais responsabilidade de a viver e a sentir que é uma luta minha, porque é global e porque reflecte valores da minha visão de mundo, particulares e a partir de interesses específicos.

Bibliografia

- APPADURAI, Arjun (2009). "Diálogo, risco e convivialidade". In Fundação Calouste Gulbenkian, *Podemos viver sem o outro? As possibilidades e os limites da interculturalidade* (pp.21-38). Lisboa: Tinta-da-china.
- BAUMAN, Zygmunt (2003). "Amor líquido". Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- BELL, Julian (2009). "Espelho do Mundo: Uma Nova História da Arte". Lisboa: Orfeu Negro.
- BENJAMIM, Walter (1992). "Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política". Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- CASHMORE, Ellis (2000). "Dicionário de Relações Étnicas e Raciais". São Paulo: Selo Negro.
- COUTO, Mia (2009). "E se Obama fosse africano? e Outras Interinvenções". Lisboa: Editorial Caminho.
- FLEURI, Reinaldo Matias (2005). "Intercultura e Educação". In Educação, Sociedade & Culturas nº 23 *Caminhando para uma Cidadania Multicultural* (pp. 91-124). Porto: Edições Afrontamento.
- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio (2008). "Sobre educação: lições de casa". S.Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1978). "Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo". Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1996). "Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa". São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura).
- HAMELINE, Daniel (1999). "O educador e a acção sensata" in *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

LE BRETON, David (2001). "O adeus ao Corpo" in *Paulo Cunha e Silva (org.) Corpo Fast Forward*. Porto: Porto 2001, 196-211.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1996). "Raça e História". Lisboa: Editorial Presença.

KAPUSCINSKI, Ryszard (2009). "O Outro". Porto: CAMPO DAS LETRAS, Editores S.A., 2009.

NASCIMENTO, Abdias (2009). "Quilombismo: Um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira". In Elisa Larkin Nascimento (Org.), *AFROCENTRICIDADE uma abordagem epistemológica inovadora* (pp.197-218). S. Paulo: Selo Negro.

NEGREIROS, José de Almada (2001). "Manifestos e Conferências". Lisboa: Assírio & Alvim.

PÉREZ, Miguel von Hafe (2007). "Propostas da arte portuguesa". Porto: Público e Fundação Serralves.

PERRENOUD, Philippe (1995). "Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar". Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, Philippe (2001). "A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso". Porto Alegre: Artmed.

PINTO, Ana Lúcia; MEIRELES, Fernanda; CAMBOTAS, Manuela Cernadas (2009). *História da Cultura e das Artes 1ªParte, 2ªParte, 3ªParte (10º e 11º ano)*. Porto: Porto Editora.

SANTOS, João dos (conversas com João Sousa Monteiro) (2000). "Se não sabe porque é que pergunta?". Lisboa: Assírio & Alvim.

STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luiza (1999). "“Levantando a Pedra”: Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização". Porto: Edições Afrontamento

TAVARES, Gonçalo M. (2006). "Breves Notas sobre ciência". Lisboa: Relógio D' gua Editores.

Pesquisa realizada na internet:

AZEVEDO, Joaquim (2005). Entrevista   Revista "Escolhas" in *Revista "Escolhas" n 20*.
<http://www.joaquimazevedo.com/Pesquisa/Pesquisa.asp?Tipo=4>, 16/5/2010

HOUSSAYE, Jean (2007). "Prazer" in *Cur culo sem Fronteiras*.
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/houssaye.htm>, 16/5/2010

NÓVOA, António (2008). "O lugar dos professores: terceiro excluído" in *Educa o e Matemática n 50*. Associa o de professores de Matemática.
http://www.apm.pt/apm/revista/educ50/educ50_3.htm, 16/5/2010

Outros documentos de consulta:

(consultados nos locais de estágio)

Escola Secundária Aurélia de Sousa (2009/2013). "Projecto Educativo".

Escola EB2/3 do Viso. "Projecto Educativo"

Escolas do Quilombo de Pernambuco. "Pr nc pios da Educa o Quilombola".

Outros documentos de consulta:

(realizados ao longo do mestrado – referidos no corpo de texto)

FARIA, Elisabete (2008/2009). "Apontamentos de Um Dia (des)apontamentos de Um Diário". Actividades de Inicia o   Prática Docente e Desenvolvimento Curricular e Educa o Artística.

FARIA, Elisabete; SOUSA, Nuno (2008/2009). "O Corpo do Meio: reflexões sobre o confronto com o corpo na era das relações virtuais". Juventudes, Sexualidades e Cidades.

FARIA, Elisabete (2008/2009). "O Mestre e a Aprendiz". Metodologias de Investigação e Intervenção em Educação Artística.

FARIA, Elisabete (2008/2009). "A Instituição que Há em Mim". Psicossociologia das Instituições Educativas.

Anexos

Índice

1. Narrativas semanais de estágio

-I Relatório (19 de Outubro): Pensar o triângulo pedagógico, análise do professor a quem assisto as aulas.....	5
-II Relatório (31 de Outubro): Arte e Educação ou Educação pela Arte.....	7
-III Relatório (9 de Novembro): Ainda vou a tempo?.....	10
-IV Relatório (16 de Novembro): Percorrer um percurso desenhado ou Desenhar um percurso percorrido, As aulas de educação visual.....	12
- V Relatório (30 de Novembro): Espaços Informais ou com pouca formalidade, Educação Não Formal ou Educação pela Arte.....	13
- VI Relatório (7 de Dezembro): O ócio ou o negócio? O ofício do professor e o ofício do aluno.....	17
- VII Relatório (14 de Dezembro): Para quê dizer aquilo que já foi dito?.....	19
- VIII Relatório (21 de Dezembro): Análise do triângulo pedagógico, Assisto ou dou assistência: que lugar ocupo neste triângulo?.....	20
- XIV Relatório (21 de Fevereiro): Relato (in)fiel de uma ou várias aulas de estágio ou seminário.....	21

- XV Relatório (28 de Fevereiro):	
"... não há observação sem que o indivíduo que observa não se coloque na posição de ser observado.".....	24
- XVI Relatório (3 de Março):	
"Semanalmente brincámos ao escrever, e até mantivemos correspondência.".....	26
- XVII Relatório (7 de Março):	
Triângulo político.....	29
- XVIII Relatório (12 de Março):	
Triângulo político II.....	34
- XX Relatório (20 de Março):	
Aprender o que fui para aprender o que sou.....	37
- XXI Relatório (25 de Março):	
O percurso curricular.....	39
- XXII Relatório (27 de Março):	
O percurso curricular II.....	41
- XXIII Relatório (31 de Março):	
O Narrador.....	43
- XXIV Relatório (12 de Abril):	
Triângulo do conhecimento.....	46

2. Projectos. Relatórios feitos em partilha

- Formação com o IDENTIDADES (1 a 5 de Fevereiro):	
"Expressões artísticas" nas escolas da comunidade de Conceição das Crioulas	
Escola Professor José Mendes.....	49
Escola Municipal José néu de Carvalho e Sítio Paula.....	51

- Ciclo de Cinema e Educação (22 de Janeiro a 19 de Maio):	
Para ler é preciso estar parado.....	54
- Professora Estela Gomes (Fevereiro)	
sobre o projecto "retrato-postal"	57
- Professora Estela Cunha (12 de Março a 11 de Junho):	
sobre actividades extra-curriculares	
"Sermão da quarta-feira de Cinzas" de Padre António Vieira.....	61
Visita a um "Atelier"	63
"Modern Times" de Charlie Chaplin.....	66

3. Retrato-postal

- Pensar a interculturalidade. A consciência do Outro pela Cultura do Outro.	
Construção de um retrato-postal.....	69
- IX Relatório (20 de Janeiro)	
Escola EB2/3 do Viso.....	77
- X Relatório (23 de Janeiro)	
Seminário MEAV.....	79
- XI Relatório (19 a 26 de Janeiro)	
Escola Aurélia de Sousa. Educação Visual.....	82
- XII Relatório (19 a 26 de Janeiro)	
Escola Aurélia de Sousa. História da Cultura e das Artes.....	84
- XIII Relatório (5 de Fevereiro)	
Escolas da comunidade Conceição das Crioulas.....	87

Introdução

Este documento serve de apoio às reflexões que foram feitas ao longo do estágio.

Desta forma, compreende três blocos que lhe dão corpo:

Para o ponto 1 apresento as narrativas que fui fazendo, de assuntos suscitados pelo dia a dia da escola Aurélia de Sousa; para o ponto 2 estão os relatórios feitos pelos professores que apoiaram o meu estudo, enquanto partilha das conversas que foram feitas (os relatórios servem para entender o que foi feito mais do que servir um fim "oficineiro"); para o ponto 3, toda a planificação, onde estão contemplados todas as fases que se prevê para o projecto e as imagens dos postais efectuados, que servem para "pensar mais tarde".

I Relatório
19 de Outubro de 2009

Pensar o triângulo pedagógico
Análise do professor a quem assisto as aulas

"cá dentro inquietação, inquietação
é só inquietação, inquietação
porquê? não sei. Porquê? não sei.
Porquê não sei ainda..."
José Mário Branco "Inquietação"

Escola Aurélia de Sousa.

A professora cooperante Estela, lecciona este ano duas disciplinas:
História da Cultura e das Artes ao 10º e 11º ano e Expressão Plástica ao 9ºano.

Assistir às aulas de História da Cultura e das Artes parece-me à partida de difícil intervenção da minha parte. A oralidade aparentemente relaxada e descontraída com que a matéria vai sendo despejada deixa-me pasmada, obrigando-me a reescrever apontamentos sobre a matéria e a forma como ela vai sendo abordada. O meu interesse em estar presente nestas aulas é mesmo pelo interesse de aprender com alguém um método que me parece à primeira vista importante. Nas minhas reflexões no ano passado lembro-me de mencionar um pedagogo que considero relevante, Paulo Freire, onde no seu livro Pedagogia da Autonomia ele apresenta noções básicas (ou não) sobre ninguém ser sujeito da autonomia de ninguém, e nestas aulas... a salientar os aspectos que me pareceram interessantes:

- A Estela estava uma vez a contar que em França existe o professor répétiteur que na verdade não é professor mas sim alguém que repete a matéria ao aluno de forma a que este aprenda e decore (- aprender dentro deste contexto?-rever) e quando o aluno tinha alguma dúvida para além das respostas

que encontrava através da “repetição”, os repetidores não eram capazes de acrescentar mais nada... mas isso acontece na França, não aqui... este pormenor fez-me lembrar a respeito da pedagogia da autonomia, “de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo” pág.26... (-pensar certo, reflectir mais tarde)

- A minha curiosidade vem também por ter, na disciplina de Didática, preparado um módulo de História da Cultura e das Artes e da dificuldade que senti ao tentar cumprir a tarefa que tinha em mãos, de isso me deixar muito perturbada e não saber na verdade como poderia ensinar algo tão complexo, e ainda mais abstrato se pensarmos que se trata de pormenores da vida de todos os dias de outros tempos seleccionados para conhecermos através do passado quem somos, como somos e porque estamos aqui... curiosamente, penso que foi precisamente por aí que começamos a conversa na primeira aula de apresentação à turma de 10ºano em que nos debruçamos sobre o título da disciplina, sobre a cultura: quem somos? qual a nossa cultura? qual a nossa língua? o que é cultura?

- A avaliação, colocada por percentagens... o esquema pessoal criado a partir de duas propostas para a avaliação da participação na sala de aula... a gerência deste... a esperança de eu conseguir encontrar o meu próprio esquema...

Estou definitivamente em queda!

II Relatório

31 de Outubro de 2009

Arte e educação ou Educação pela Arte

Pude também assistir ao Encontro de Educação pela Arte realizado em Almada nos dias 30 e 31 de Outubro. Ana Mae Barbosa, grande referencia do impulso da Arte Educação no Brasil, para quem Paulo Freire é uma grande referencia pondo em prática os seus ensinamentos constantemente. Ana Mae apresentou a história do seu percurso enquanto “Arte-educadora”, onde a “Escolinha de Arte”, que existia em Portugal com Cecília Menano – primeiro contacto realizado - nos anos 70, também com Augusto Rodrigues e Arquimedes da Silva Santos entre outros, com arte educação e a importância que teve na sua decisão. Na altura o que estava em causa era a liberdade de expressão e para Ana Mae a Educação pela Arte é uma área de intervenção e considera que a História do Ensino da Arte tem sido pouco valorizada, assim como a mediação de Arte feita pelos museus. Ela defende que, hoje, é necessário que as várias associações da Educação pela Arte se agreguem para ganhar poder político, porque o governo só dialoga com grupos grandes. A seguir mostrou-nos algumas acções que promoveu no Museu de Arte Contemporânea em São Paulo. Acções que serviam ao mesmo tempo de aproximação das crianças às obras, mas também do ponto de vista analítico e crítico. Aqui trabalhou em torno de uma metodologia que transportasse a Arte para fora da aula. Se a conquista do modernismo foi descobrir a expressão livre da criança e do adolescente, que leva ao desenvolvimento da criatividade, porém, não leva a conhecer, a entender a Arte.

O pós-modernismo é a interterritorialidade do conhecimento. Trabalhou, assim, três processos, numa abordagem triangular: o fazer Arte; a leitura da obra; a contextualização. Tendo concluído que a contextualização é muito importante, passou a ser uma componente dos dois primeiros processos: fazer e ler.

A contextualização é o mobilizador das outras duas componentes. O terceiro vértice da abordagem triangular ultrapassa-se como vértice. Realizou um trabalho aberto dos Museus para a Sociedade em Geral. Falou da concepção de monitor de museu, que é sempre tido na velha concepção de guia de museu que transmite o que o comissário quer. Para Ana Mae, os guias devem ser educadores ou mediadores (um conceito que retira de Paulo Freire, “aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo”, muito utilizado em França).

Arte e Educação em vez da Educação Artística.

Para esclarecer a sua posição, alertou-nos para o que se passa em Espanha, que é um problema e uma guerra entre os conceitos de “cultura visual” e “cultura artística”: o conceito ampliado de Arte traz o perigo de se tomar a televisão, os media como Currículo da Educação Visual, mas num sentido em que toma os conteúdos dos media em si como o programa a leccionar, propagando-se um louvor dos media visuais, em vez da sua crítica. A integração, síntese e sincretismo da cultura visual com a Arte e a cultura popular é a Experiência.

No museu do SESC Pompeia em São Paulo, o grupo de mediadores/educadores, apresentou uma proposta para uma exposição, “O Labirinto da Moda”. (iniciou um slide-show)

É uma exposição que contextualiza obras de arte com cenários vivos, mesmo reais, deslocados para o local; com panfletos que funcionam como pretexto para ver e ler as obras, através de jogos e questões (poucas).

Acerca do tema da exposição Ana Mae comenta que Jean Jacques Rousseau foi o primeiro teórico a criticar a roupa que se vestia às crianças. Um dos artistas escolhidos para a mostra foi HISHINUMA (outro exemplo é ANA HEYLEN, uma artista norueguesa), que realiza roupa insuflável, com um tamanho e formas invulgares (um fato tinha a forma de um peixe); a questão lançada “como é que a criança perspectiva a roupa?” pretende a quebra de estereótipos. Ana Mae defende a reunião da cultura visual e da arte, analisando-as, relacionando-as.

Os elementos da abordagem triangular são processos de compreensão da

arte, leituras e contextualizações e fazer. A partir desta concepção, o professor elabora a metodologia, consoante os grupos que tem em mão. Viver com a consciência do mundo é ver no contexto.

Neste encontro Ana Mae Barbosa foi a convidada que mais me cativou, no entanto, pude inteirar-me um pouco sobre aquilo que também está relacionado com o serviço educativo dos museus e que se alarga a todos os serviços que uma determinada comunidade tem e pode usufruir. A partir das propostas feitas pelos outros mediadores e com experiências realizadas em Portugal, um novo nome foi introduzido ao meu leque de conhecimentos, “Educação Não Formal”.

Principalmente, neste espaço conversa-se sobre todas as possibilidades para trabalhar com a comunidade fora do espaço de sala de aulas e onde todas as artes possam ser trabalhadas. Curiosamente, pude constatar que esses espaços considerados “não formais” baseiam-se sempre em transportar aprendizagens para fora da sala de aulas e ao mesmo tempo para dentro de outras instituições como por exemplo e sempre salientado, o teatro.

A formação de professores é extremamente importante, foi o que ouvi comentar algumas vezes neste encontro. A quem está entregue essa formação e como se faz essa formação? No entanto, não encontrei uma resposta, não que fosse, para mim, uma prioridade encontrar respostas absolutas antes pelo contrário, mas na verdade este encontro pareceu-me mais um encontro de amigos e uma oportunidade para apresentar teses de mestrado concluídos ou ainda por concluir a partir de uma determinada formação em “Educação pela Arte”, curso que, pelo que entendi, terminou. Este foi, para mim, um encontro de amigos que abraçam uma causa, a “educação pela arte”, parecendo-me que não havia espaço para qualquer tipo de conflito e, talvez instigada por estas apresentações foi uma dúvida que ficou a ecoar na minha cabeça.

III Relatório

9 de Novembro de 2009

Ainda vou a tempo?

“Não sei se é a fazer que aprendemos a fazer, mas é verdade que é a viver num tipo de estrutura social que se aprende a viver em outras da mesma natureza, ou seja, a agir, a escolher, a reflectir, a entrar em relação com os outros de um modo apropriado.”

Perrenoud, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto; Porto Editora.

Neste papel de professora/aluna que desempenho, levanta-se uma grande questão na minha cabeça: “Ainda vou a tempo?” Num tempo em que prazos têm que ser cumpridos e que nunca são cumpridos, que nos enchemos de burocracias pois são elas que nos avaliam, em que a avaliação é mais importante do que o que se aprende realmente. Que instrumentos temos de validação? O que se avalia? Como me preparo para o grande momento final, a avaliação!

Preciso de pensar a Escola. Ainda vou a tempo?

Entrar num sistema que não se renova, ou tem-se renovado? Que sei eu da escola para criticá-la, debatê-la ou assumir-me perante tal ‘estado da educação’? Estou neste momento a aprender a ser professora. Portanto, estou a aprender a viver segundo uma lógica burocrática, com programas, horários, idades, métodos, critérios standardizados e tenho que saber-fazer tudo o que é, mais uma vez, pedido. Principalmente, tenho que voltar à escola. O professor pode reclamar o sofrimento de estar na escola?

Entrei na escola a fazer seis anos de idade. Nunca fui uma excelente aluna e nunca reprovei nenhum ano escolar. Antes de entrar na Faculdade estive dois anos entre o último ano do secundário e a incerteza do curso que queria seguir. Frequentei a Faculdade durante seis anos. Parei durante três anos para voltar novamente à faculdade com o objectivo de voltar à escola. Nesta pausa estive

durante um ano a dar as aulas de enriquecimento curricular em três escolas primárias. Na verdade sinto que passei a minha vida toda nas salas de aulas, pátios, bares, espaços sociais diferentes uns dos outros consoante as escolas que frequentei. Como avalio eu todas as minhas opções e todo o meu desempenho neste percurso escolar? O que valorizei eu na minha aprendizagem, desde o chamado *currículo oculto* ao *currículo explícito*. Perrenoud refere em termos sociológicos, que diversos anos de prática num tipo definido de organização arrasta consigo a formação de um conjunto de esquemas de acções, pensamentos, de avaliação, portanto um *habitus*. Quando adquiridos, estes esquemas não se transformam facilmente de hoje para amanhã, e por isso levanta a questão: que modos de relacionamento levará a organização escolar a interiorizar?

E porque sofro ainda a inadaptação à escola?

Nos primeiros dias deste meu estágio, foram feitas as apresentações às instalações da escola e a algumas turmas, às regras e aos funcionamentos principalmente de gestão e foram introduzidos em mim como dados importantes a reter. Compreender para mais tarde agir. Poder pôr em acção.

Nas primeiras aulas, as aulas de apresentação a História da Cultura e das Artes (10ºano) e Expressão Plástica (9ºano), inicia-se com a apresentação das regras, do funcionamento de determinada disciplina de forma a ser entendido como ter sucesso, como aprender para obter o mais importante: a nota mais alta, porque só assim é validada a entrada no ensino superior. Acredito eu nisso? Acreditei durante a minha posição de aluna no secundário? Claro que sim. E sobre o nível sócio-económico que acompanha cada aluno? É necessário o professor ter isso em conta? Como trata a escola estas situações? E o que dizer, na prática, sobre a capacidade de acompanhar o ritmo individual de cada aluno da parte do professor e da escola. É mesmo respeitado? E como se respeita?

Mas, ainda vou a tempo?

IV Relatório

16 de Novembro de 2009

Percorrer um percurso desenhado ou Desenhar um percurso percorrido

As aulas de educação visual

A pressão de decidir ontem o que tenho que fazer daqui a dois, três, quatro meses. Posso pensar num dia de cada vez? Desenhar um percurso, é o exercício. Desenhar um percurso desenhado e não um percurso físico. Desenhar um percurso que não é físico, mas que se inspira no percurso físico, que isola elementos desse percurso físico. Não é o desenho de representação, mas tem elementos representativos.

Assistir às aulas de Educação Visual fez-me pensar seriamente no exercício de desenho enquanto desenho de projecção, associada à minha necessidade pessoal de querer ser uma visionária, resolver o futuro com um só desenho e ao mesmo tempo um desenho prévio. Estou a ver mal a questão. Acho que preciso de me educar, visualmente.

A partir das aulas a que assisti, Educação Visual 7ºano.

Qual a preparação, ou a educação visual, que damos aos alunos, de forma a que eles desenvolvam coerentemente estes exercícios visuais. Os exercícios aqui propostos não se explicam muito em termos de objectivos e conceitos, explica-se a sua execução, por exemplo: “Hoje vamos fazer um desenho com linhas horizontais e verticais. Isto é uma linha horizontal. E isto é uma linha vertical. Agora façam um desenho.” Simples, não é? Mas eu pergunto, para que serve este exercício, o que estão eles a fazer? Porquê? E, para que serve? Num momento de indecisão uma das alunas não sabe como há-de fazer para resolver a questão, tento ajudá-la dizendo que é possível procurar referencias. Olhar à volta. Procurar na sala linhas horizontais e verticais. Estás a ver? Ao que ela responde-me: “Ai que grande confusão, tudo o que eu queria era que me dissesse se ficava

bem esta linha assim com esta assim!” e desenha para eu ver. Eu respondi:

“Então, já resolveste o desenho. Está feito!”

Todas as aulas são assim. Eles não olham, a não ser para a folha de papel, eles não relacionam e nem tão pouco precisam de pensar muito. O bom disto tudo é que eles são ótimos alunos, visualmente falando.

Depois desta experiência vou desenhar.

Tenho uma folha onde faço um risco todos os dias sem nunca me preocupar com o objectivo do que estou a desenhar. O meu único objectivo é ter um desenho daqui a 7 meses e daqui a 7 meses olhar e organizar o que os meus olhos vêem. Saber se ao longo deste desenho, ele se constrói a partir do risco que fiz no dia anterior. Saber se ele fará sentido no final deste tempo. Saber se não o saturei. Se ele pode voltar a ser uma folha branca. Mas substituo-o ou pinto de branco por cima? Imponho-lhe à partida um limite, por exemplo, de páginas? Será que posso fazer mais do que um risco num dia e ficar sem desenhar nos outros dias?

V Relatório

30 de Novembro de 2009

Espaços Informais ou com pouca formalidade

Educação Não formal ou Educação pela Arte

Pude assistir à conferência "Desenhar Pousão" com a Dr(a) Paula Azeredo no Museu Nacional Soares dos Reis, mais tarde participei à aula de seminário com a Dr(a) Sofia Vitorino sobre o serviço educativo do Museu de Arte Contemporânea de Serralves no que diz respeito ao projecto anual com as escolas. Na verdade as propostas não diferem muito uma da outra, mas é possível observar o método que cada um dos museus pensa o seu espaço, espaço que ocupa dentro da comunidade, e qual a estratégia que opta para abordar e

dinamizar as acções dentro da "sua casa" de modo a promover o espaço Museu.

Penso sobre estes dois seminários mais do que promover conteúdos dos quais podemos tirar proveito, são centrados em informações sobre o funcionamento de cada um dos projectos que por sua vez se centram nos serviços educativos do museu, cada um respectivamente.

Na procura de alargar o público muitas vezes podemos ser induzidos a tirar partido, ou a fazer sobressair, apenas a parte lúdica das obras de arte em vez de prestarmos respectiva atenção ao silêncio que habita os museus e as obras. É preciso respirar. As obras, nesse contexto “silêncio”, surgem como intocáveis e possuidoras de uma tal aura, à qual muitas vezes sentimos que não conseguimos chegar, por não as entendermos ou por pura e simplesmente não sabermos como as podemos ouvir para as entender. O que quero dizer, na verdade é que às vezes é melhor não mexer nas obras, não lhes acrescentar mais nada do que aquilo que lá é apresentado, mas saber como é que é possível conversar sobre elas, exercitando exactamente essa conversa. Ajudando, dessa forma, a desenvolver e a trabalhar a linguagem/cultura visual, a observação e a introspecção. Num tempo em que somos constantemente bombardeados por imagens, por informação, pela velocidade que marca a vontade de querermos tudo, e ao mesmo tempo, descartamos tudo. As pausas são importantes.

O serviço educativo do Museu de Serralves pensa num tema para ser trabalhado ao longo do ano para as escolas, independentemente do programa que tem, dos autores que apresenta, das oficinas que organiza, dos ciclos, exposições, etc, tornando a actividade com as escolas um programa com características próprias. Um programa específico que acompanha, a par, todas as outras acções que a instituição promove. Neste caso, foca as suas atenções na formação de professores dando mais ênfase ao processo de trabalho do que ao produto final. Ao trabalhar com os professores acredita que estes conhecem melhor a realidade da sua escola e da turma, de maneira a tirar o melhor partido da proposta que é apresentada, desenvolvendo o tema com o ritmo e as necessidades próprias da turma.

Pensa à partida como expor todos os trabalhos das escolas participantes no final da proposta, por isso cada escola tem uma base de suporte para trabalhar (caixa, caixote, quadro,...), mas não interfere na forma como cada escola absorve e desenvolve o trabalho. Ou interfere? Na medida em que os professores recebem a formação ficam de certa forma condicionados pelas conversas que têm em conjunto. Mas é sempre mais rico influenciarmo-nos uns aos outros, penso eu.

O Museu Nacional Soares dos Reis procura ao mesmo tempo desenvolver a sua proposta com a comunidade de professores, a exposição que daí poderá surgir deveria ser mais no sentido de mostrar ao público uma nova autoria sobre as obras (os novos autores são os alunos que se inspiram nas obras de Pousão) e não tanto na procura de tornar a exposição mais lúdica, mais fácil ou mais cativante ao público que assiste ao espectáculo cultural. Continuo com a pergunta, como trabalhamos hoje com as imagens que ocupam constantemente os nossos olhos e o nosso cérebro? Independentemente de ser de máxima importância e relevância, eu, enquanto aluna de mestrado com pouca autonomia na minha posição de professora estagiária, estas apresentações funcionam como informação de possíveis modos de tirar partido das instituições que existem na cidade onde habito e trabalho, espaços de produção e fruição criativa, estimulando-me a pensar nos possíveis conteúdos a ser trabalhados a partir do museu para a escola, da escola para o museu, do museu para a sala de aulas, da sala de aulas para o museu, com a turma.

VI Relatório
7 de Dezembro de 2009

O ócio ou o negócio?
O ofício do professor e o ofício do aluno

Quinta-feira de manhã cheguei em cima da hora da aula. A professora ainda não tinha chegado e os alunos estavam no corredor na dúvida se havia ou não aula. Quando começa a haver silêncio no corredor é sinal de que as aulas começaram e que todos devem estar dentro das salas e não no corredor. Por isso, a auxiliar veio logo perguntar se era preciso chamar o professor substituto porque quando o professor falta os adolescentes, neste caso, não ficam sem aula sendo esta ocupada por outro professor que esteja na escola e escalonado para esta tarefa, substituir. Portanto o tempo em que os alunos desejavam ardentemente que o professor faltasse para, dessa forma, aproveitar para estarem juntos a fazer o que lhes apetecesse, acabou. Esta realidade para mim foi estranha e levou-me a pensar nos tempos em que eu frequentei o ensino secundário. Porque é que hoje em dia temos que estar sempre a ocupar as pessoas? Não podem os adolescentes tirar partido da ausência do professor para viver a escola à sua maneira como um espaço de aprendizagem não formal ou poderei chamar-lhe espaço de liberdade educacional? Frisando aqui a responsabilidade que deverá ser entregue ao aluno para construir a sua formação. Este espaço permite também a partilha de saberes, de conhecimentos entre pares, espaço esse importante na medida em que constroem a sua formação sem mediação, aumentando a responsabilidade pessoal de ser social em convívio com o outro.

Na aula de História da Cultura e das Artes fala-se da Grécia, do início da Democracia, dos cidadãos, dos direitos e dos deveres. Da prática do ócio como prática importante para o desenvolvimento do pensamento, como algo tão valioso. Hoje pensa-se no negócio, como tornar o tempo rentável porque tempo é dinheiro e tudo o que precisamos é de dinheiro. Nega-se o ócio. Não precisamos

de tempo para desenvolver pensamento, precisamos de tempo para pensarmos no desenvolvimento. Basicamente, posso afirmar que quem nega o ócio é que está certo e que os outros não querem é trabalhar, porque são muito preguiçosos.

Relembro nestas aulas, que a prática do ócio era possível devido a uma forte organização social baseada numa hierarquia simples: o cidadão e o não cidadão. O cidadão era homem, filho de ambos os pais gregos e habitante da Grécia, maior de idade (21 anos?) com serviço militar cumprido e, por isso o único com direito a voto. Não cidadão era a mulher, o escravo e o estrangeiro, portanto sem direito de voto.

Hoje em dia, a hierarquia alterou-se, todos somos cidadãos e, por isso, todos temos os mesmos direitos, temos também os mesmos deveres. Dentro desta hierarquia simplificada, complicaram-se os jogos de poder, marcou-se o ponto de partida e tudo parece uma corrida contra o tempo. Ganha quem chegar primeiro dentro das novas regras estipuladas, portanto todo o tempo é pouco para se desperdiçar em brincadeiras. Cumprir regras também faz parte deste novo jogo. E as regras também servem para manter o nosso tempo ocupado. Estar informado passou a ser um dos pontos mais importantes nesta corrida, e a informação altera-se todos os dias, acrescentando novos dados às informações do dia anterior. Basicamente, não acompanhar o conhecimento geral e comum é estar fora, e é não tornar o tempo rentável. Ocupamo-nos para também ocupar os outros. Ocuparmos o tempo, ou o tempo acaba por nos ocupar. Será que nos tornamos ao mesmo tempo em não cidadãos da Grécia, sendo escravos do tempo, de nós próprios ou uns dos outros?

Sabemos que a escola também vai mudando de época para época, e que os deveres e direitos do cidadão como referido anteriormente, também sobre alterações. Quais são então os direitos dos alunos e quais os seus deveres? Perrenoud no seu livro “Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar” coloca algumas questões à volta deste tema e define ofício como sendo “qualquer género de determinado trabalho reconhecido ou tolerado pela sociedade, e com o qual podem ser angariados os meios de subsistência”. Podemos colocar esta

análise de direitos e deveres a partir desta definição, o ofício do aluno. Numa análise primária, podemos resumir que o aluno encontra-se no direito à educação. Esse é o seu direito, e enquanto ofício o que se lhe pede são bons resultados do seu empenho, como contrapartida recebem uma mesada, para além desta e mais importante, transformam-se em bons adultos e bons cidadãos.

E o seu dever é a obtenção dos melhores resultados do seu trabalho. O método com que o fazem é um acto de construção constante entre valores impostos pela família, professores, colegas que compõem a escola.

Do ponto de vista teórico as coisas funcionam assim.

VII Relatório

14 de Dezembro de 2009

Para quê dizer aquilo que já foi dito?

Paulo Freire, *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiencia em processo*, páginas 18 e 19:

“Parece-me que este é um dos problemas que uma sociedade revolucionária deve se pôr no campo da educação enquanto ato de conhecimento. O do papel criador e recriador, o da re-invenção que o ato de conhecer demanda de seus sujeitos. O da curiosidade diante do objeto, qualquer que seja o momento do ciclo gnosiológico em que estejam, o em que se busca conhecer o conhecimento existente ou o em que se procura criar o novo conhecimento. Momentos, de resto, indicotomizáveis. A separação entre esses momentos reduz, de modo geral, o ato de conhecer o conhecimento existente à sua pura transferência “burocrática”. A escola, não importa o seu nível, se transforma em “mercadoria de saber”; o professor, num especialista sofisticado,

que vende e distribui um “conhecimento empacotado”; o aluno, no cliente que compra e “come” este conhecimento.

Se o educador, pelo contrário, não é levado a “burocratizar-se” neste processo, mas a manter viva a sua curiosidade, re-desvela o objecto no desvelamento que dele vão fazendo os educandos e, assim, não raro, percebe nele dimensões até então despercebidas. É de fato indispensável que educadores-educandos e educandos-educadores se exercitem constantemente na recusa à “burocratização” que, aniquilando a criatividade, os transforma em repetidores de clichés. Quanto mais “burocratizados” tanto mais tendem a ficar alienadamente “aderidos” à quotidianidade, de que já não “tomam distancia” para compreender a sua razão de ser.

A coerência entre a opção político-revolucionária do educador e sua prática lhe é indispensável para que evite sua “burocratização”. Quanto mais vigilante na sua vivência desta coerência tanto mais autenticamente militante se faz, recusando assim, também, o papel de técnico ou de especialista neutro, neste ou naquele campo.”

4ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

VIII Relatório

21 de Dezembro de 2009

Análise do triângulo pedagógico

Assisto ou dou assistência: que lugar ocupo neste triângulo?

Continuação do I relatório

Chego à escola e entro dentro da sala de aulas. Não sei que cadeira devo ocupar. Assisto ou dou assistência? Dúvida. No primeiro ano de mestrado apresentei uma reflexão que tinha como ponto de partida o triângulo pedagógico de Jean Houssaye. Uma análise do prazer ou desprazer da prática pedagógica. Três vértices: professor, aluno e saber. Está na hora de pensar numa prática pedagógica de quatro vértices: professor, aluno, estagiário, saber. Como faço isso?

Na primeira análise que fiz, estudei a relação triangular a partir de mim na relação com os outros vértices, sendo eu uma aluna e utilizando o exemplo da professora primária. Está na hora de pensar como posso eu estudar esta relação que acontece neste caso em concreto, o ano de aluna-professora. Preciso de pôr em prática e trabalhar teoricamente este lugar novo que surge dentro da sala de aula como análise crítica da proposta de estágio que nos é apresentada.

Haverá lugar para mais alguém dentro deste método de aprendizagem. Em certa medida, eu sou uma aprendiz, uma vez que tento aprender com a professora cooperante, e será por essa razão que é importante assistir às aulas que ela dá (ela ou outro professor que tenha disponibilidade em aceitar esta situação). Por outro sou professora, devo ter uma atitude pessoal neste relacionamento dentro da sala de aula. O papel do professor aqui em causa também terá que ser ponderado. Será que posso ser vista como mais uma professora dentro da sala de aula, e assim sendo como podem dois colegas desenvolver um trabalho em conjunto dentro da mesma sala, com os mesmos alunos e tendo a mesma matéria como base? E se formos quatro professoras, como é que é possível articular toda esta

actividade? Depende apenas de mim a conquista por algum tipo de lugar?

Ora, é este meu lugar um lugar híbrido? Sendo assim, posso eu remeter-me a ocupar o lugar do aluno? Se o faço com quem estabeleço uma relação directa, com o professor? E deixo o saber ocupar o lugar de morto? Ou seja, estou desta forma a comprometer uma das fases mais importantes deste processo, o de pôr em prática a teoria da relação pedagógica? Enquanto aluna de mestrado, sei o lugar que ocupo e conheço as regras do jogo. Bem ou mal, posso, porque sei o lugar que ocupo, reclamar o lugar em que me encontro. Enquanto professora estagiária não entendo as regras do jogo, mas continuo a tentar compreender e a tentar jogar. É um esforço. Se aceito ocupar o lugar do aluno, é simples, cómodo e ao mesmo tempo muito inquietante. Se quero ocupar o lugar de professora, é desconfortável, desesperante, desrespeitoso, acaba por ter pouco de inquietante e muito de, este não é o meu lugar.

XIV Relatório

21 de Fevereiro de 2010

Relato (in)fiel de uma ou várias aulas de estágio ou de seminário

Nas aulas de História da Cultura e das Artes, desde o início a esta aproximação ao contexto de sala de aula enquanto professora, eu sempre me sentei no lugar de aluna, virada para a professora cooperante, e desta forma, assistia e observava as aulas. Aconteceu, certa vez, falarmos da importância de começar a sentar-me ao lado dela, de forma a poder assistir e a observar os alunos a partir do lugar de professora. De facto, não sou a única professora estagiária que assiste a estas aulas, a Catarina Santos e a Carolina Correia são minhas colegas de estágio e todas assistimos ao mesmo tempo às mesmas aulas. Aconteceu que, a partir daquela aula passamos a estar todas viradas para os alunos. Quatro professoras de um lado, dez alunos do outro lado. Para mim, na

verdade, tudo mudou. A comunicação, que era mais forte e mais presente com a professora cooperante, onde muitas vezes me levava a concentrar mais na matéria que ela leccionava e menos para a relação que ela mantinha com os alunos, passou para uma relação directa entre mim e a turma. A comunicação que começou a prevalecer foi aquela que não fazia verbalmente, sublinhada pelos olhares directamente cruzados com os alunos. Toda a dinâmica de aulas mudou. A sala mudou. A minha disposição mudou, mas principalmente a forma de ver os alunos foi a que mais sofreu alterações. Acredito também que mudou a forma de eles me verem. No entanto, havia algum incomodo por esta mudança. Foi sugerida uma nova disposição de sala. Todos à volta de uma só mesa. Por isso, todos os inícios e fins de aula são marcados pelo arrastar de mesas e durante os oitenta minutos que se seguem ficamos todos virados uns para os outros. Mais uma mudança, positiva a meu ver. Como muitas vezes, a professora sugere aos alunos que apresentem os estudos que fizeram em casa, de pé e virados para os outros colegas, esta solução seria também uma disposição passível de não criar, ou de minimizar, constrangimentos possíveis na hora de falar.

Embora a professora se sente na ponta da mesa, talvez porque é o sitio mais confortável para conseguir falar para todos, ficamos todos, um pouco mais, ao mesmo nível. Os alunos não melhoraram a sua participação oral, mas tendo em conta que esta situação de aula onde existe mais do que uma professora presente não acontece sempre, esta mudança foi consideravelmente mais favorável para nós, alunas e estagiárias.

Tendo em conta que existe mais do que uma maneira de duas pessoas se posicionarem uma perante a outra, e mais do que uma forma de interação, existe sempre qualquer coisa que se passa entre duas pessoas que se encontram envolvidas numa relação esporádica ou numa relação duradoira, designadamente através de fenómenos de comunicação e influência.

Para compreender uma relação educativa – ou qualquer relação interpessoal – é preciso enquadrá-la no seu contexto. Primeiro, grupo-turma. Segundo, a escola, sistema social com objectivos, estrutura e clima próprio.

Terceiro e outros, sistema educativo, detentor de um “poder cultural”, veiculador de determinados valores e o contexto cultural onde se geram os “modelos”. A relação professor-aluno pode ser desenvolvida através de uma relação de autoridade, de ajuda, de agrado ou de conflito. A dinâmica grupo-turma num contexto facilitador de aprendizagem ou instrumento de gestão de um projeto. Baseadas nas experiências pessoais, uma relação interpessoal pode ser vivida de modo diferente por cada uma das pessoas envolvidas, mas normalmente estão em consonância com padrões vigentes no contexto social e cultural em que se desenvolve a relação. Ter em conta, que por vezes as relações estabelecem-se segundo um padrão que é adoptado em consequência de pressões do contexto sócio-cultural.

As relações pais-filhos ou professores-alunos normalmente são desenvolvidas segundo a estrutura complementar, na suposição de que é a mais adequada ao desempenho de certos papéis sociais.

Estes padrões culturais não são impostos através de normas explícitas ou por via de um poder coercivo. São de tal modo interiorizados pelos indivíduos que passa a pertencer ao seu modo de ver a situação. São representações sociais, que por serem partilhados maioritariamente constituem a base dos “sistemas de ação concretos”, realizando assim o objetivo de controle social.

Apresentada em formatos diferentes e reflectindo a percepção com a comunicação que acontece dentro da sala de aula, a Catarina Santos, a Carolina Correia e a Raquel Magalhães, sublinham a (in)capacidade que é exigido ao professor perante uma turma com imensas individualidades, onde ele também se apresenta como *mais uma*, de estar atento a tudo e de tudo dominar, muitas vezes um domínio a ele próprio. Agostinho da Silva, apresentado pela Olívia Guerra refere a escola de *Porta Aberta* onde o aluno que lá vai, vai porque quer aprender e onde a relação de aprendizagem existe assente numa base recíproca entre professor-aluno, onde cada um exige do outro. Desta forma, a aprendizagem acontece numa relação de igual para igual, portanto numa relação de ajuda. Aqui não se sobrepõe a questão da autoridade, no entanto, promove-se a educação para

a liberdade. A respeito deste assunto faço uma ligação à personagem de *Ernesto* no filme *En Rachachant* dos *Straub* (pode ser visto no site: Dailymotion Daniele Huillet et Jean-Marie Straub: En Rachachant) onde o menino não queria aprender aquilo que não sabia. Confrontado com a pergunta do professor de que forma iria ele se instruir, ele responde “Inevitavelmente!”. A escola ou o professor muitas das vezes pode não conseguir controlar aquilo que o aluno aprende, pode até mesmo ser (in)capaz de fazer com que todos aprendam, mas inevitavelmente todos irão aprender o que têm, talvez por necessidade ou para corresponder a determinado padrão contextual, que aprender.

XV Relatório

28 de Fevereiro de 2010

“... não há observação sem que o individuo que observa se coloque na posição de ser observado.”

João dos Santos

Muito tenho questionado sobre os lugares que se ocupam, sobre a minha posição de aluna e ao mesmo tempo de professora ou de observadora ou de investigadora. Para isso tento recorrer a pensadores, investigadores, pedagogos, a conversas de café, a consultas, a encontros, de leituras, de visualizações de filmes,... Um dos modelos que me tem acompanhado é o triângulo pedagógico de Jean Houssaye e por consequência o triângulo político de António Nóvoa, comparo *lugar(es) de morto*, tento descodificar relações interpessoais de Agostinho Ribeiro e ainda acompanhar estímulos que muitas vezes tenho que adiar só porque não é bem sobre isso que posso pensar agora.

Este mês, como relatarei nos *re(l)atar* seguintes, recebi o convite da professora Estela Gomes para dar uma aula na Escola do Viso onde a Estela leciona. Esse convite fez-me lembrar da minha experiência pessoal nestas tentativas baseadas em relações de aprendizagem e ensino do lado de *ser*

professora. Mais tarde, como também falarei em relatos posteriores, tive acesso à leitura das conversas de João Santos com João Sousa Monteiro “Se não sabe porque é que pergunta?” e tomei consciência desta posição que já conhecia mas que parecia adiada ou não presente neste contexto de estágio. Acompanha-me neste estágio um outro estágio, o de ser investigadora do *projeto: 'Expressões Artísticas' nas escolas do Quilombo da Conceição das Crioulas*, comunidade que se situa no sertão de Pernambuco, Brasil. Ali com as professoras procuramos construir o currículo de artes plásticas desde a educação infantil até ao ensino secundário. Esta relação começou em 2003 e este projeto em concreto teve início oficial em Agosto de 2009. Desde 2000 que tenho tido várias situações de aprendizagem, a mais antiga e mais marcante foi em Moçambique no Bairro do Hulene, a mais recente e marcante foram as oficinas que realizei no Bairro Verde na Régua a convite do Instituto de Habitação e Reabilitação Urbana. Um bairro maioritariamente habitado por ciganos. Os choques culturais e o facto de não estar associados a *sala de aula* sempre me levou a pensar que estas situações poderiam não estar contempladas na minha experiências em realizar estágios mas agora não consigo deixar de pensar nas relações que estar ali significou.

“... não há observação sem que o individuo que observa se coloque na posição de ser observado.”

João dos Santos, página 95

Provavelmente desloco o foco desta frase do seu contexto original e interiorizo-a para dentro do meu contexto, na medida em que me identifico com ela assim mesmo, deslocada. Não existe observação sem estar disposta ou pronta a ser observada.

Desde o primeiro dia em que entrei na Escola Aurélia de Sousa que é óbvio que estou a ser observada, não é isso que me incomoda. O que me incomoda é a forma como os outros reagem à minha pessoa, provavelmente não é uma reação à minha pessoa mas sim uma reação à minha posição ali dentro. Eu

não sou de dentro mas também não sou de fora, então existe uma aceitação e ao mesmo tempo uma desconfiança sobre *quem sou eu*. Acredito que aqueles que sabem que faz parte da relação pedagógica a observação para uma estagiária, nem que seja para aprender a fazer, não se incomodem sequer com a minha presença sendo simpáticos e mantendo a relação necessária dentro das solicitações que vão sendo feitas. Na sala de aula, os alunos também observam, claro! Mas eu não lhes digo muito, estou ali, sou mais uma. Nas aulas de Educação Visual existe uma maior interação, alguns sentem que é mais uma professora para lhes dar atenção, para lhes resolver os problemas, não sei, sei que aproveitam para fazer perguntas no corredor quando me encontram, perguntas sobre a minha vida pessoal que não é mais nem menos curiosidade sobre alguém que já é crescido mas não tão crescido assim. A professora cooperante que observa e fala comigo descodificando sensações que vai-se apercebendo. Engraçado, penso eu, e pensar que eu é que tinha que pensar tudo, ver tudo, tirar conclusões de tudo. Gosto de saber que este é um bom teste, mais um, de aprender a ser observada.

XVI Relatório

3 de Março de 2010

“Semanalmente brincámos ao escrever, e até mantivemos correspondência.”

João dos Santos

Este ano, é um ano de novas revelações, sem dúvida. Este estágio é mais uma forma de ver as coisas, da escola ou da vida, poderia dizer. Na verdade, esta aproximação ao contexto de aula, mais do que conseguir entender as relações que se criam dentro da sala de aula, serve para mais uma vez refletir sobre as relações dentro ou fora da escola.

O meu início de estágio colocou-me numa pressão incrível. Por isso mesmo a canção com que iniciei o *re(l)atar* continua a acompanhar-me, hoje

tento dizer as mesmas coisas de outra forma. Nesse início frases como “não sei o que estou aqui a fazer”, “para que me serve estar aqui”, “sou uma inútil”, “preferia antes estar noutra escola”, “não quero estar em escola nenhuma” eram as que me ocupava a memória que trazia para casa, e dei por mim a escrever textos que não eram mais do que desabafos e a suspirar constantemente como quem está apaixonada e ao mesmo tempo preocupada com o retorno de uma resposta que se demora a chegar. Portanto, aquela velha relação de amor ódio pela escola. Sentia-me e ainda me sinto deslocada. Sentia que esses textos não serviam para relatórios a colocar no moodle, e agora sei que ainda me teriam feito sentir mais inútil, se o tivesse feito. Ser professora, numa posição de investigadora, e aluna numa posição de relatórios da observação que faço. Nunca consegui me relacionar com os relatórios de uma forma que não fosse “tarefeira”. Nunca entendi para que me serviria escrever relatórios, para quem os estava a escrever e a importância para quem os poderia ler. Portanto, da mesma forma que me senti inútil também transporte para o acto de escrever relatórios essa mesma inutilidade. “Não vou escrever só porque sim”. De maneira que os textos que consegui colocar no moodle só lá estão porque considerei que de alguma forma eles são-me realmente úteis. São poucos.

Na semana de férias de Carnaval, a professora cooperante, Estela Cunha, no início da reunião intercalar emprestou-nos o livro “se não sabe porque é que pergunta” de João dos Santos conversas com João Sousa Monteiro, e que me ajudou a desbloquear, um pouco. João dos Santos, na página 181, conta a história de *uma miúda já crescida* que não sabia ler nem escrever e a quem ele pergunta para que serviria escrever, afinal? Ela responde que não sabe. Então eles começam uma conversa normal sobre a vida dela, até que num determinado momento ela diz que tem uns tios na Alemanha, ele imediatamente pergunta-lhe como é que ela faz para saber deles, e ela diz que eles escrevem. ““Ahhh!... então afinal escrever serve para escrever aos tios da Alemanha!...””; “Ah!... pois é...!”- disse a miúda admirada”.

João dos Santos, na página 183, refere que a escrita é um instrumento que permite comunicar à distancia e no tempo, fixamos qualquer coisa com a escrita que se guarda para mais tarde ser vista por outra pessoa.

Deste meu estágio, e porque sinto que estou já na recta final, posso retirar que só agora entendo ou interiorizo a utilidade de toda esta articulação. Na minha forma de estar, observar é algo que sempre fiz – penso que não serei a única a reagir assim com tudo – contudo, em muitos momentos, racionalizar o que observo não é de todo agradável, e escrever o que não entendo racionalmente ainda se torna num exercício mais difícil, não impossível claro, mas assim mesmo, complexo e portanto difícil.

Após várias tentativas de escrita de relatórios no moodle, entendo que escrever serve para manter a correspondência, numa espécie de monólogo e ao mesmo tempo, com um certo teor de brincadeira. Porque não?

Das observações que tenho feito, e das que não consigo racionalizar, sofro muito com as constantes inquietações sobre “estes alunos são apáticos”, “não sabem viver”, “não sabem ler nem escrever”. Sofro porque não compreendo isso, ao mesmo tempo que não concordo e por não saber porquê. Curiosamente, eles têm tido maus resultados classificativos, e a meio do ano letivo é urgente e necessário conversar com os pais ou encarregados de educação desses alunos para “tentar entender porque é que eles são assim” e porque compete aos pais educar os filhos, ou seja, fazerem a parte que lhes compete. Curiosamente, descobrimos que eles não são apáticos, sentem, respiram, reagem à vida que têm à volta, fora da escola. Mas a nível de estratégias de ensino para a sala de aulas não entendi para que serviu essa descoberta. Continuo sem perceber o que pode ser feito. Inevitavelmente, eles continuarão a ser apáticos e eu continuarei a ensinar como sempre ensinei e é assim mesmo, inevitável que eles cresçam e aprendam.

Triângulo político

AIPD 2008/2009 (a)mestrar

“5.1.

António Nóvoa levanta algumas reflexões e preocupações a partir da análise do triângulo pedagógico situado no modelo aluno-saber com o professor no “lugar do morto”. Sobre este modelo, o autor adverte para o problema de tecnologização do ensino. Na sua análise, o autor pretende centrar-se no alerta para o reaparecimento de movimentos que defendem uma mecanização do ensino, sem criticar as situações pedagógicas.

António Nóvoa desta forma, propõe um novo triângulo, o triângulo político, cujos vértices são compostos por: professor, Estado, pais ou comunidade. Aqui também os professores ocupam o “lugar do morto”, onde os sujeitos do eixo principal – Estado, pais . “jogam” em relação directa. A privatização do ensino, remete para a educação ao “serviço do cliente”, onde os pais ocupam um novo papel na gestão dos assuntos educativos e onde o “ciclo histórico dos Estados docentes, e dos professores-funcionários, está a chegar ao fim” (Nóvoa, 2008).

5.2.

Ainda sobre a reflexão – “a ligação da escola à vida” António Teodoro afirma que na transição do século XVIII para XIX a escola passou para um espaço de integração social e de formação para o trabalho, isso implicou uma mudança de papel na escola. A escola passou então a ser um espaço onde todos os problemas

sociais se tornam problemas escolares e onde a base para conseguir dar resposta a esta situação é a de ensinar a muitos como se fosse a um só (António, 2004), também Rui Canário no livro “Educação de Adultos” sublinha o que foi dito anteriormente e acrescenta, segundo os autores que ele refere no seu texto (Vincent, Lahire e Thin), que a organização pedagógica escolar tem a sua génese na passagem de uma relação aluno-mestre, em que torna o espaço da escola distinto das restantes relações sociais. Mais tarde, essa relação sofre uma alteração para mestre-classe e é nessa perspectiva que passa a ser uma preocupação e tem recorrente da “ligação da escola à vida”. Também este factor veio levantar dois problemas que António Teodoro refere – de “regulação”, porque a escola não cumpre o seu papel de agente de integração social e de “emancipação”, porque não cumpre o papel social que as famílias esperam no sentido em que os cursos constituíam a melhor ferramenta para dotar os seus filhos, de forma a serem melhor inseridos no mercado de trabalho. É neste campo, que a questão da produção do saber e o papel do sujeito são essenciais.

De acordo com a tentativa de resposta à solução do caso apresentado, como dar respostas “individuais” num sistema de ensinar a todos como se fossem um só, Joaquim Azevedo em entrevista à revista “Escolhas” sobre os cursos técnico profissionais refere que a escola para as famílias de baixo “capital cultural” é uma imposição da sociedade, acrescenta ainda que para a família a verdadeira escola é o trabalho assalariado e por isso na primeira oportunidade fogem para a verdadeira escola, visto que na escola não se aprende nada. De certa forma, se eles abandonam a escola é porque a escola já os abandonou a eles, e lá fora existe algo mais atractivo para fazer.

Sobre este assunto, Perrenoud fala do ofício do aluno reforçando a ideia de que “eles têm outros desafios, outros projectos, que os mobilizam muito mais e que lhes parecem bem mais significativos que a ficha de matemática ou a composição que lhes é imposta” (Perrenoud, 1994) não é por falta de capacidade e apatia que os alunos abandonam os seus lugares.

Joaquim Azevedo, afirma também que “as crianças não são da escola, nem o Estado é o Educador!” (Azevedo, 2005) a família continua a ser o pilar mais importante na decisão dos filhos se manterem na escola. Cabe à família a última decisão, se ficam ou não, por isso é muito importante a comunicação da escola com a família. Esta análise volta-nos de novo para a análise do triângulo proposto por António Nóvoa em que a escola, o Estado e os pais/comunidades existem nos vértices, e em que o papel do professor ocupa mais uma vez o “lugar do morto”. Mas neste caso, não estará o Estado a ocupar o “lugar de morto”, existindo uma relação directa entre a escola e pais/comunidade?”

Escrevi este texto no ano passado para a disciplina de AIPD, decidi pegar em algumas partes de vários trabalhos produzidos no ano passado e transportá-los para estes vários contextos em que me encontro: aluna, estagiária, investigadora. Neste ponto apresento o triângulo político apresentado por António Nóvoa como análise de uma relação que existe – ou poderia existir - na rede de comunicação entre os vários agentes da educação, poderia dizer, os principais agentes: os professores, os pais/comunidade e o Estado. Tento transportar esta análise para o contexto da Escola Aurélia de Sousa, onde desenvolvo a minha experiência de estágio.

O que me apercebo dos apontamentos que vou tirando, de conversas que vou tendo – o que pode levar-me a análises não absolutas, nem únicas – das informações que consigo desenvolver deste ponto de vista em que me coloco ou

que me colocam, a percepção com que fico é que os professores tentam constantemente proteger-se, proteger-se dos pais e do Estado. O Estado impõe certas regras, muitas provavelmente, de relacionamento dos professores com os alunos, os direitos que eles, professores têm – não sei quais são – e os seus deveres. Não se coloca muito em ênfase a relação pedagógica que os professores criam com os alunos, ainda que exista a avaliação de professores com todas as falências que constantemente ouvimos falar e que me confundem muitíssimo. Prendo-me eu muitas vezes nisso também. Na verdade custa-me muito nas minhas observações de outros professores e do seu trabalho com os alunos – na posição de estagiária - prender-me muito a conteúdos e atitudes, para isso serve-me também a observação que fiz e vou fazendo - na minha situação de aluna - dos professores que me acompanharam e me acompanham ao longo do meu percurso escolar e académico.

Sei que alguns professores que me serviram de exemplo não serviram outros colegas meus, daí que considero uma falência fazer análises de sucessos ou insucessos através da resposta de cumprir objectivos, baseadas em aprovações ou reprovações, ou de fazer as coisas como devem ser feitas. O que é bem feito? Nesta etapa sei que não é possível reproduzir atitudes principalmente quando estas se tratam de relações interpessoais, no entanto é possível conversar sobre dificuldades pessoais, de facilidades com determinadas situações, com estratégias para resolver determinado ponto ou questão. Sei também neste momento que parece impossível à partida a mesma pessoa repetir a mesma estratégia vezes sem conta, é necessário lembrar sempre que uma pessoa não é outra, um grupo-turma não é outro. As estratégias e os objectivos não são estanques, são necessários mas não são absolutos. Parece que existe uma grande procura em encontrar a solução perfeita, a tática infalível, que se adequa a todos e a tudo, sendo essa procura em si a fórmula perfeita para a resolução dos nossos problemas. Quando um método é encontrado e na prática ele se mostra com defeitos, incapaz de resolver hipóteses imprevistas, insiste-se novamente em substituir por outra fórmula ainda mais perfeita e mais universal.

Essa universalidade atinge a ausência de corpo, como se a comunicação e a construção do ser humano existisse num outro patamar diferente daquele que se vive todos os dias nas aulas, nas escolas, na rua e não reflectem situações concretas porque se resume a uma só, quando no texto acima Rui Canário referia a problemática apresentada do mestre-aluno, mestre-turma, onde a relação muda provocando a procura de ensinar a todos como se fosse a um só, podemos observar que a questão vai mais longe agora. O Estado procura aplicar o ensino para todas as escolas como se fossem uma só. Parece-me que a atingir a perfeição é sermos todos iguais. A perfeição que se atinge neste objectivo apenas serve para agir de uma determinada maneira, e essa única fórmula só prova que não damos liberdade a ninguém porque se cria uma imposição com a solução perfeita. Ou seja, a procura de encontrar a situação perfeita anula a possibilidade de viver umas outras tantas situações perfeitas.

Voltando à relação entre os principais agentes da educação, António Nóvoa coloca os professores no *lugar do morto*, tendo em conta que o Estado e os pais/comunidade relacionam-se directamente construindo todas as acções do jogo. Quando o professor aceita este jogo e reconhece a autoridade na posição do Estado ou nos pais encontra prazer em jogar segundo essas regras. Mas o que se sente na maioria, é que os professores sentem um desconforto muito grande em aceitar estas regras de jogo, e aqui o prazer desaparece. Desta forma podemos ler esta situação de duas maneiras, ou o professor abandona esse lugar, ou estando fisicamente presente conversa para o lado e ocupa muito espaço distanciando-se do objecto concreto que é o acto pedagógico. Outra situação que observo é quando o Estado ocupa o lugar de morto, existindo uma relação directa entre os sujeitos, professor com os pais e comunidade. Quando bem desenvolvida tornam-se cúmplices, o prazer acontece e a relação pedagógica é trabalhada. Esse desenvolvimento parte de expectativas criadas de ambas as partes, dos professores em relação aos pais e dos pais em relação aos professores, se estas falham o desprazer acontece, podendo muitas vezes os professores acusarem o

insucesso dos alunos aos pais e os pais acusarem o insucesso dos seus filhos aos professores, dessa forma reclama a relação directa com o Estado levando muitas vezes o professor a desenvolver uma postura muito menos envolvida cumprindo com o que cada um, pais e Estado lhe pedem.

XVIII Relatório

12 de Março de 2010

Triângulo Político II

Na continuação da análise de relações que existem na rede escolar, neste caso centrado nos professores, pais, Estado, sirvo-me de uma actividade realizada no contexto de estágio.

Foi realizado um convite às turmas de 10º e 11º ano para assistir ao sermão do Padre António Vieira “Quarta-feira de Cinzas” apresentado por Luís Miguel Cintra às 21h30 no dia 12 de Março, sexta-feira, na Igreja de Santa Clara no Porto. Este convite foi feito aos alunos de História da Cultura e das Artes, no entanto esta actividade compreende como conteúdo pedagógico a visita e a observação da Igreja com influência barroca, matéria que corresponde ao início do 11ºano e o acesso à audição de um dos sermões do Padre António Vieira que faz parte do currículo da disciplina de Português no 11ºano.

Esta actividade foi também alargada ao contexto familiar, como acontecia dentro do horário pós-laboral muitos alunos fizeram-se acompanhar dos pais e avós. Foi um momento agradável, bastante pedagógico, arriscaria dizer um momento de aprendizagem não formal convidando a participação dos pais e desta forma o cruzamento e a socialização dos agentes da acção educativa. Os alunos sentem assim uma aproximação quer dos pais, quer deles próprios ao professor, ajudando a que a relação se altere, cresça para lá do contexto de aula e de escola. Portanto um dos momentos mais altos, para além de todo o ambiente que ali se respirou foi, no fim, podermos conversar todos sobre o sermão, a igreja e o

simples facto de estarmos ali juntos sem compromissos.

A escola situa-se num dos centros ricos da cidade do Porto, excepções à parte, aqui respira-se um ambiente de cumplicidade em relação à escola. Os pais exigem as boas notas dos filhos e inclusive tiram dúvidas aos professores quando estes não atingem as boas notas muito desejadas pelos pais. Aqui, o ofício de aluno é compreendido e aceite. Os pais não consideram que o trabalho assalariado seja a verdadeira escola, e por isso, a prioridade é realizar os estudos, é investir dessa forma num melhor futuro. O trabalho assalariado pode esperar, a vida constrói-se dentro da escola.

Na continuação do que apresentei anteriormente esta actividade é prova de que o Estado é o que ocupa o lugar do morto, onde as relações se estabelecem numa relação directa entre professores e pais. O Estado é o sujeito ao qual apenas se recorre para influenciar o jogo. No entanto, neste contexto em que o Estado age de acordo com os interesses da comunidade na qual esta escola se insere porque os que nela participam valorizam este ensino, a relação que se constrói directamente pode ser apenas uma conquista diária.

O director de turma, o porta-voz entre os pais e os outros professores não pode de forma alguma descurar as suas funções, pois continua a precisar de justificar (de forma defensiva) todos os passos que ele faz e que os alunos fazem.

Aqui, tendo em conta o referido anteriormente a maioria dos alunos não fazem intenções de abandonar a escola, no entanto abandonam-na (os que faltam às aulas, as queixas dos professores da apatia dos alunos nas aulas, o corpo presente quando a cabeça pensa em tudo menos no que se fala naquele momento), pela falta de utilidade que muitas das vezes os temas, os conteúdos curriculares reflectem. Quando confrontados com o facto de eles estarem naquele curso por opção e que nada nem ninguém os força a ocupar aquele lugar é preciso compreender que muitas das vezes essa não é tanto uma opção pessoal, mas sim uma posição que é precisa ser assumida de acordo com o contexto sócio-cultural na procura do emprego que os pais sonharam para os seus filhos e que consideram ser o melhor para eles, desta forma, eles ficam porque se trata de

uma pressão social imposta, o receio de abandonar aquele lugar existe iminentemente pelo medo de se sentir excluído do meio que lhes é familiar.

Aqui também quero referir mais um factor importante nesta relação, “a criança como mediadora dos contactos directos”, aquela que diariamente transporta informações de um lado para o outro, fazendo ela a comunicação entre ambos e forçando-se a tirar o melhor partido desse papel que também desempenha.

A actividade em que aqui me centro coloca também a importância desta relação, muitas vezes os pais encontram-se em momentos onde o aluno não pode, não deve estar presente, algumas vezes esse encontro é apenas realizado com o director de turma e o encarregado de educação, mais tarde o director de turma repassa o resultado desse encontro assim como também repassa constantemente as preocupações do grupo-professores. Estas mensagens sofrem mutações, interpretações, filtros que se alteram de mensageiro para mensageiro. E o aluno sempre como centro destas mensagens tenta ao máximo gerir esta rede, de maneira a tirar o melhor partido deste cruzar de conversas, de mensagens pois ele é o único que age directamente e diariamente com cada um destes agentes, individualmente. Estes encontros, que os alunos sabem que existem, podem provocar neles uma ausência maior de autonomia, pois sabem que a sua educação pode ser uma negociação cúmplice entre os adultos responsáveis por eles, por isso quantos menos encontros forem permitidos mais facilmente será possível conservar uma certa margem de manobra das suas acções.

Aquele serão, serviu-me para sentir que uma proximidade, uma conversa pode ser relevante para o aluno entender como agem os seus principais educadores dos quais dependem, de modo a desvalorizarem os medos que os adultos apresentam para eles. Nesta minha análise é possível reparar que este momento apenas foi possível com os alunos que aparentemente não têm razão alguma para não provocar este encontro, outros que estavam presentes optaram por ir logo embora evitando assim situações que possam ter sido aqui (talvez) referidas.

Aprender o que fui para aprender o que sou

Acima de tudo não consigo deixar de pensar que querer ser professora, numa análise mais básica, apenas tem a ver com o ser curiosa. Sempre achei que a curiosidade é aquela que nos impele a chegar sempre um pouquinho mais além, é o que nos leva a conhecer o desconhecido e a questionar constantemente sobre as coisas da vida.

No texto de Mia Couto apresentado no livro “e se Obama fosse africano? E outras interinvenções”, ele refere o *incendiador de caminhos* ou o *homem visitador* como sendo aquele que tem uma necessidade obrigatória de viajar, vontade que surge da necessidade genética dos primórdios da existência humana. Antes do ser humano se tornar sedentário, era prática comum a deslocação de sítio para sítio, muitas vezes para lugares desconhecidos, para que isso pudesse ser possível o ser humano desenvolvia primariamente o exercício de fantasia, de projecção, de expectativa. Sendo necessário enfrentar medos e exorcizá-los, a pessoa encontrava métodos pessoais ou colectivos para poder avançar pelo espaço físico inabitado. A partir do momento em que a pessoa se fixa a um lugar, à terra, cria laços fortes, cria raízes, a viagem surge aqui com um novo receio, o de não conseguir voltar. Mas o homem não perdeu a sua capacidade de viajar, nem poderia, é genético e é por isso que essas viagens continuam mesmo quando torna o espaço físico onde se situa ‘controlado’ por si, porque pára a pessoa quando pode viajar? Ganha-se um novo sentido de viagem na medida em que são os mitos e os fantasmas que nos visitam. A viagem da fantasia, do pensamento. Fala também da necessidade que o mundo precisa destes *homens visitantes* cuja tarefa não é mais do que “prestar visitas, é uma forma de prevenir conflitos e construir laços de harmonia que são vitais numa sociedade dispersa e sem mecanismos estatais que garantam estabilidade”. A criatividade está na

capacidade de viajar e de criar expectativas, medos, fantasias e a curiosidade está na presença de se chegar aos locais desconhecidos.

Agostinho da Silva sublinha o que foi dito, ele fala que cada ser humano nasce com uma grande capacidade de inventar, é à partida um ser inventivo, é genético. Essa qualidade inerente a cada ser humano é o que lhe permite criar e entender qual a ferramenta com que quer desenvolver a sua linguagem, a sua profissão. Se voltarmos à história podemos observar a alta tecnologia inventada há muito tempo atrás, a lança por exemplo, encontraríamos outros exemplos como o lápis, o garfo, entre muitas outras. Na correria de trabalhar para o desenvolvimento da criatividade não existe método tão eficaz como a capacidade de viajar, de *vadiar* como menciona muitas vezes Agostinho da Silva. A estratégia perfeita para o desenvolvimento dessa actividade é permitir a viagem, pela troca de experiências por exemplo, *quem conta um conto acrescenta um ponto*, aí temos uma possível abordagem.

A maior parte das vezes é o principal papel do professor, despertar a curiosidade dos seus alunos para assuntos que provavelmente estes possam ainda não ter tido acesso ou ainda não perderam (ganharam) tempo a reparar neles. Eles depois farão as suas escolhas desenvolvendo o que lhes despertou maior curiosidade.

A apresentação muitas vezes da solução ou da resposta a determinadas questões, leva o aluno a não ser capaz de lidar com a segurança daquilo que pensa, valorizando sempre um tipo de resposta. A valorização da mesma resposta, muitas vezes repetida por todos os alunos, enquanto afirmação do conhecimento e validação da matéria é cada vez mais tido em conta como sendo o mais importante a adquirir, mais do que o desenvolvimento do pensamento crítico (ou até mesmo lúdico) que se constrói sobre a capacidade de viajar. Na viagem não existe um só caminho, existe um enorme leque de atalhos, é preciso o exercício de enfrentar o Adamastor do Cabo da Boa Criatividade.

O percurso curricular

A formação completa do aluno desde o início compreende todas as disciplinas que se complementam, e não o contrário que significa viverem enfiadas em prateleiras sem nunca implicarem uma mistura de conhecimentos entre si. Desde o primeiro ciclo que se constrói e define-se as áreas de saber que o aluno necessita para se formar como um cidadão completo. A língua materna é um bem essencial, e o seu domínio tido em alta estima para que este seja capaz de compreender todas as matérias e todos os meios de comunicação. No entanto entenda-se que por comunicação podemos utilizar as mais variadas formas e meios, nunca devendo deprimir umas em função das outras. A linguagem verbal não é diferente da linguagem gestual, não é diferente da linguagem escrita, nem tão pouco diferente da linguagem sonora. Tudo são actos de comunicação e todas essas linguagens existem em conjunto.

As aprendizagens de outras línguas servem como mais valias de comunicação com o estrangeiro, entenda-se que estrangeiro é o outro. O outro existe a partir de uma base de comunicação muitas vezes igual mas distinta do ‘eu’, por isso, torna-se necessário que os códigos sejam apreendidos e decifrados. Sabemos porque nos diz a experiência, que a comunicação corporal é a primeira forma de comunicar num primeiro encontro, cruzamento, confronto, mais do que a própria fala ou escrita. Mas a escrita é aquela que ocupa um lugar distinto e predominante quando pensamos em currículo escolar. Quantos de nós já assistiu duas crianças que não falam nem escrevem a mesma língua brincar e com isso comunicar? Comunicam, sem dúvida, quanto mais tempo passarem juntas, mais depressa aprendem a ler códigos corporais e auditivos umas com as outras, ficando para segundo, ou para último plano a escrita.

Podemos considerar a comunicação à distancia - que cada vez é mais

utilizada, fazendo parte da forma como comunicamos diariamente – e na eficácia com que utilizamos cada vez mais as próteses (telemóveis, computadores) como extensão do corpo – corpo esse que corre o risco de ficar cada vez mais ausente, distante ou nulo – neste caso, em que deixamos de utilizar o corpo, este deixa de ser instrumento nato de comunicação, só assim faz sentido valorizar o ensino da escrita da língua estrangeira como valorizar o ensino da escrita da língua materna. Na escola assistimos cada vez mais à necessidade do ensino à distância, com a criação de plataformas digitais como por exemplo, o moodle (é a única referencia em termos de experiência que tenho), mas também é necessário entender como o fazemos, qual a utilidade que lhe damos, para que nos serve, caso contrário estamos a forçar uma distância que perde o seu sentido e a sua utilidade. Estas plataformas fazem sentido e dão resposta a uma série de situações e quando aplicadas correctamente são importantíssimas no acto de aprender e comunicar.

É claro que as ciências exactas são necessárias para entender uma série de outros códigos e é em si um meio de comunicação também, de partilha de construção de um raciocínio, de lógica, de desenvolvimento do acto de pensar.

O currículo do ensino básico compreende as aprendizagens da noção de ‘construção de mundo’ desde a fase da idade da pedra aos nossos dias. Começando pelo local e aos poucos abrindo-se aos outros locais, regiões, países, continentes. Entendendo a temporalidade, a espacialidade e a contextualização. Progressivamente acrescenta-se a geografia à história de forma a entender-se o todo num único espaço. E apresenta-se Portugal no contexto europeu e mundial. Completa-se desse modo as ciências físicas e naturais. A cultura na génese humana. O individual e o colectivo, a relação inter-pessoal.

Na disciplina de educação artística aprende-se a ler os elementos visuais que em nada se separa das matérias anteriormente referidas, a forma que o homem tem de comunicar com o mundo parte sempre da leitura do conhecimento que detém do espaço que ocupa, do tempo em que se situa, da sua relação com o meio envolvente, com o passado que o precede, da construção e dos valores que

o todo nesta relação de conhecimentos constrói. Os sons também são imagens. A comunicação numa base primária, produzida por códigos corporais e sonoros que mais tarde se desenvolvem para a escrita.

XXII Relatório

27 de Março de 2010

O percurso curricular II

O aluno atinge uma idade mínima compreendida pelos seus 14/15 anos como estando preparado para optar pelo percurso a percorrer a partir das aprendizagens básicas, compreendidas pelo ensino obrigatório, e do conhecimento adquirido de várias matérias. Que seguir agora? Ao escolher a área das Artes, ele terá que se debater com os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo para compreender as disciplinas, que compreendidas no mesmo grupo parecem muito distintas e pouco interrelacionadas. História da Cultura e das Artes surge assim com a opção da Matemática, uma divisão muitas vezes considerada hierárquica dentro da própria área. Matemática serve principalmente para o aluno que pretende seguir arquitectura, enquanto que história da cultura e das artes serve para o aluno que quer seguir áreas mais “manuais” como pintura, escultura e outros. Associada a esta ideia surge ainda outra, o aluno que escolhe história da cultura e das artes é aquele que se sente menos capaz, é o menos inteligente e por conseguinte aquele que escolhe a matemática mais inteligente. Na opção da área a seguir não posso pôr de parte a consideração de que se ouve a maior parte das vezes, os alunos que optam seguir artes são os que fogem à matemática e às línguas que são de natureza mais exigentes e mais difíceis, portanto no momento de fazer a opção, escolhem a área menos exigente e por isso mais fácil, existem as excepções, claro, aqueles que dentro desta área optam pela matemática.

Quando chegam ao 10º ano, os alunos investiram nove anos da sua vida a adquirir conhecimentos sobre a evolução do homem, sobre o ser humano em todas as suas acções, sobre as diversas formas de vivenciar o mundo. Já obtiveram as referências e os dados suficientes sobre a presença humana na terra desde a idade da pedra até aos nossos dias, portanto antes de existir a Grécia. Gostaria aqui de referir mais um dado que fui compreendendo nestas hierarquizações do conhecimento, no ensino básico ouve-se dizer que a história e a geografia caminham lado a lado, no entanto parece existir uma reclamação de lugar (não sei se esta ideia apenas me é passada pela escola onde estou a estagiar), os professores de geografia reclamam mais horário fazendo com que história fique com menos tempo e por isso menos desenvolvida, uma vez mais vive-se a separação das disciplinas se assim não fosse esta questão não seria relevante pois qualquer matéria de estudo seria tomada em conta perante as outras e não seria um grave problema, nem um dado a ter em consideração, mais tarde na justificação de falta de conhecimentos que os alunos apresentam. Na verdade os alunos não aprendem o que precisam ou querem, aprendem constantemente saberes que se consideram necessários que eles adquiram mesmo sem se saber para que precisa ele dessa informação.

Tendo em conta o percurso do aluno, em história da cultura e das artes o início do ano lectivo data-se na Grécia, compreende-se assim que a riqueza das práticas artísticas da presença humana na terra antes da Grécia, época rica em raciocínio lógico-verbal, já terá sido adquirido, valorizado e desenvolvido o suficiente, no ensino básico, para desta forma não se perder mais tempo com matérias desnecessárias. A valorização do raciocínio ocidental em detrimento de qualquer outra inteligência (ou valores culturais) que o ser humano foi capaz de produzir no mundo fica assim sublinhado e destacado.

Porque começa o estudo da Cultura e das Artes na Grécia?

O início da disciplina de História da Cultura e das Artes situa-se na Grécia. Existe uma série de informações, culturas e sentidos que se perdem, e que por isso mesmo, numa tentativa de não levar os alunos a decorar casos

concretos sobre este estudo, a professora (que acompanho) opta por, muitas vezes, recorrer a exemplos de outros povos, outras culturas que ajudam a suportar a compreensão da entendida por ‘nossa cultura ocidental’. Uma das formas que é aplicada de forma a apresentar estas informações é comunicar-lhes que eles têm que saber o que vai no manual, com trabalhos de casa, com leituras, com preparação e apresentação nas aulas desses trabalhos e leituras para depois na aula acrescentar a informação que vive ‘ao lado’ e que suporta e apoia a matéria obrigatória a ser aprendida. É desta maneira apresentada alguns ângulos da história universal. A grande necessidade da obrigatoriedade de uma resposta concreta e correctamente escrita prende-se ao facto de os alunos terem o exame nacional no final do 11ºano e que corresponde à matéria leccionada nos dois anos de estudo, o qual eles dependem vitalmente do resultado.

Das matérias leccionadas, senti uma falta enorme da presença do Egipto. Outra retirada da qual senti falta no currículo é da arte primitiva ou mesopotâmica.

XXIII Relatório

31 de Março 2010

O Narrador

“É como se uma capacidade que nos parecia inalienável, a mais segura de todas, nos tivesse sido tirada: a capacidade de trocar experiências.”

Walter Benjamim, sobre arte, técnica, linguagem e política

No primeiro ano deste mestrado, fui contando várias histórias sobre mim ao longo de vários trabalhos. Retalhos ou partes de uma única história que mais tarde juntei no livro “(a) mexer”. Fui fiel na separação por capítulos, mesmo sem índice, repetindo as vezes necessárias a mesma história. Para mim, tentava perceber os vários pontos de vista que dava a conhecer ao mesmo assunto, ou os

vários contextos em que apresentava a minha história no vasto leque de ofertas de respostas que podia escolher.

Na minha relação de estágio, havia a necessidade de relatar semanalmente a minha história de estágio. Constantemente senti uma dificuldade enorme em fazê-lo, referi isso em algum relatório mais a fim da experiência que ganhava com o estágio. Entre outros, o estágio serve principalmente para ganhar a experiência da narrativa, de enunciar o discurso através do distanciamento da linguagem escrita. Mas “a arte de narrar está em extinção” afirma Benjamim, e continua “a experiência está em crise”. Com a guerra mundial os homens voltavam dos campos de batalha sem nada para contar, porque nada tinha realmente acontecido, outrora as batalhas implicavam um avanço no terreno, um confronto corpo a corpo, vencidas e perdas, mas um formato foi acrescentado à nova forma de combater, os homens enfiados em trincheiras de vez em quando explodiam e era tudo o que havia para dizer, as histórias que partilhavam todos os dias uns com outros precisavam ser esquecidas porque os que sobreviviam não encontravam mais razões para as contar. Voltou-se da guerra completamente vazio. Vendemos a nossa acção à máquina, e perdemos a experiência de viver.

Benjamim defende que enquanto narrador não posso colocar-me perto da história, antes pelo contrario, enquanto narrador coloco-me à distancia que me separa do objecto de que narro. É a experiência que nos leva a saber qual a distancia e o ângulo de visão necessário. É mais fácil narrar através de cada vez mais elementos de distanciamento. Os jornais provam-nos isso, e aqui acrescento as palavras de Tuiavii a respeito dos jornais que o *papalagi* lê “Pois se encontrares o teu irmão e se já ambos tiverem mergulhado a cabeça nos muitos papeis, ficareis, tu e ele, sem qualquer noticia interessante para dar um ao outro, porque ambos têm a mesma coisa dentro da cabeça; e então ou vos calais, ou vos limitais a repetir o que dizem os muitos papeis.(...) Os jornais gostariam que todos os homens pensassem o mesmo.(...) E sabem como levar isso a cabo.”. A oralidade está extinta. No entanto, a experiência que anda de boca em boca é a fonte onde todos os narradores vão beber. Existe o narrador que vem de longe,

“Quem faz uma viagem traz sempre alguma coisa para contar” e o narrador que fica todos os dias tem algo a acrescentar.

Cada povo tem o direito de contar a sua própria história. Cada pessoa tem o direito de contar a sua própria história. Na narração de uma história temos, por um lado a história contada pelo estrangeiro (o outro), informação que acrescenta sempre algo a quem ouve (o próprio), permitindo assim uma nova visão sobre o mesmo assunto, saber qual a visão que o outro tem de mim, por outro lado temos a história contada pelo próprio, dessa forma eu posso mostrar ao outro como quero que ele me veja, ou reconhecer-me dentro de mim próprio.

Voltando à experiência de estágio, a respeito de várias conversas dentro da sala de aula que remeteram para o tema do racismo, alguns alunos tinham ideias que afirmavam essa mesma postura enquanto os outros se silenciavam, a Estela enviou-nos um filme com o título “O perigo da história única” da contadora de histórias Chimamanda Adichie onde ela fala sobre o perigo de ouvir apenas uma única versão de uma determinada história. Depois de ouvir esta história, comecei a pensar em histórias que eu podia encontrar de forma a escrever uma *Odisseia em dó menor* - tendo em conta que não contaria histórias de feitos grandiosos - impulso da vontade de mostrar os percursos possíveis de vários povos e pessoas que viveram sem história e que misturando-se ajudaram para a mestiçagem e para este leque de pessoas que se constituem num mundo global, talvez uma porção enorme da qual faz parte a história única. Para isso precisaria de histórias para me basear porque sabendo que esta escrita se insere no âmbito de mestrado, no contexto de ciências da educação eu nunca poderia construir uma história ficcionada, tenho obviamente que me basear nas ciências exactas sócio-humanas, de mais a mais em que é uma ficção ajuda na minha investigação, em que é que isso contribui para ser professora e para provar que estou a cumprir um bom estágio?

Encontrei a história contada por Tuiavii, chefe de tribo de Tiavéa nos mares do sul, nas ilhas de Samoa, onde descreve os hábitos d'O Papalagui, o Branco, o Europeu, a partir de uma viagem que fez à Europa no século XIX. Por

comparação, poderia escolher outras ilustrações mas esta serve de exemplo, Chimamanda Adichie fala de Jonh Locke, uma vez chegado a África descreve-os como sendo “pessoas sem cabeças, tendo a sua boca e olhos nos seios.”, Tuiavii quando chega à Europa descreve-nos ainda através da observação de um branco que lhe dizia “só se deve levar em consideração a parte do corpo onde reside o espírito e bem assim todos os bons e maus pensamentos: ou seja, a cabeça.” E acrescenta a sua opinião “No entanto, cabeça e mãos mais não são do que carne e ossos.” E descreve todo o procedimento de enfeite corporal que o branco pratica para esconder toda a sua carne, que é espelho de pecado. Aqui encontrei uma descrição de Europeu apresentado por um estrangeiro de uma forma que nunca tinha tomado percepção.

A narrativa que tento construir a partir de diários não gráficos põe em questão a narradora, estou demasiado perto do objecto que narro, não consigo distanciar-me dele e a minha experiência ou a falta dela desfoca-me. Como posso eu, neste contexto, apenas apresentar uma troca de experiências?

XXIV Relatório

Semana (15 a 19) de Março 2010

Triângulo do conhecimento

AIPD 2008/2009 (a)mestrar

“5.3.

António Nóvoa apresenta um outro triângulo, o triângulo do conhecimento, cujos vértices se centram no saber e são compostos por: saber da experiência (professores), saber da pedagogia (especialistas em ciência da educação), saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento). Mais uma vez, refere o autor, os professores correm o risco de ocupar o

“lugar do morto”. A racionalização do ensino através da afirmação do campo do saber da pedagogia (dos especialistas em ciências da educação) contem elementos de uma deslegitimação dos professores como produtores de saber” (Nóvoa, 2008). O autor não ignora contudo outros movimentos que agem em sentido contrario. O que o autor procura aqui mostrar é uma sugestão “com a intenção de estimular um pensamento critico sobre a profissão docente” (Nóvoa, 2008).

5.4.

Surge ainda outra pergunta “o que é a pedagogia?”. Jean Houssaye define-a como sendo a reunião mútua da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa” (Fernandes, 2006). Houssaye fala ainda da questão do prazer na acção pedagógica enquanto prática de medida, se os princípios que determinam o estabelecimento e o funcionamento de um quadro educativo são respeitados, o método é respeitado e o prazer acontece. “é então na relação teoria-prática em educação que se cria, inventa e renova a pedagogia” (Fernandes, 2006). A partir do momento em que a área da ciência de educação reclama o lugar de acreditar a formação dos professores e a validar modos de experienciar a prática pedagógica que o lugar prático-teórico na educação passou a estar anulado, “poder-se-ia afirmar então que o nascimento da ciência de educação afirmou-se sobre a morte da pedagogia” (Fernandes, 2006).”

Na dificuldade de estar sob pressão para dar resposta em forma de dissertação ao mestrado em ensino de artes visuais, deparo-me com a dificuldade dupla de produzir uma investigação distanciada da prática pedagógica. Este modelo de estágio surge, colocando-nos como observadores da prática

pedagógica numa determinada escola com um determinado professor. Deparo-me com tudo isto na vontade de encontrar um discurso, de provocar vários discursos, entre os quais sobre a legitimação destes conhecimentos.

O ano passado para a disciplina de Actividade de Iniciação à Prática Docente produzi um texto que falava de vários triângulos, um deles era o *triângulo do conhecimento* apresentado por António Nóvoa, na verdade sinto constantemente que conversamos sempre à volta do mesmo assunto, permito-me na utilização de uma metáfora: sinto-me como um cão à procura da posição certa para me deitar a dormir um pouquinho, constantemente à roda. Andamos sempre à roda. Nesta roda de assuntos, o que costuma nos incomodar é a seriedade com que a escola e a sociedade assiste e educa a nossa área de intervenção. As artes. É a ciência da educação a reclamar um lugar que não lhe pertence somente a ela, deveria antes reclamar um lugar de comunicação, mesmo que essa comunicação seja lata e distante. É a ausência de medição de poder, é oferecer o espaço que compete a quem pratica. É um diálogo aberto entre as ciências de educação, os professores e as suas respectivas disciplinas. A validade da pedagogia dever-se-á construir numa relação entre a teoria e a prática pedagógica.

Este mestrado apresenta uma nova hipótese de estudo e de análise - um novo vértice – a partir dos estagiários que são ao mesmo tempo investigadores, aqueles onde se vê a possibilidade de analisar, investigar e experimentar as relações deste triângulo. As ciências de educação numa reunião directa com as belas artes procuram produzir discursos entre teorias apresentadas, a prática docente e domínios específicos da área em que se encontra. Não num sentido de avaliar, mas de uma auto-construção colectiva no acto do pensar-fazer o ensino.

A junção onde se centra esta posição apresenta-se melhorado com o facto de a Faculdade de Ciências de Educação se associar à Faculdade de Belas-Artes para em conjunto pensarem na formação de professores que darão continuidade à prática pedagógica.

2. Projectos. Relatórios feitos em partilha

Formação com o IDENTIDADES

Projeto: 'Expressões Artísticas' nas escolas da
Comunidade de Conceição das Crioulas.

Quilombo de Conceição das Crioulas

Escola Professor José Mendes

Dia 1/2/3/4/5 de Fevereiro 2010

13h30 às 16h30

A proposta de concentrar numa única disciplina a 'Educação Visual' a 'Educação Musical' a 'Dança e o Teatro' e a 'Educação Física', gerou um processo de trabalho em volta da constituição de um programa para esta disciplina/área. Esta tarefa grandiosa foi, desde logo tornada mais complexa, por nela participarem professoras(es) de todas as outras disciplinas na procura de um programa que favoreça e promova a interdisciplinaridade. De imediato se iniciaram as discussões em grupo e em plenário, estabelecendo como meta a identificação de um plano de atividade centrado na disciplina/área das 'Artes', que integrasse a participação das outras disciplinas. Este trabalho teria de atender aos diferentes níveis escolares que existem na escola (ensino fundamental e ensino médio).

Desenhava-se um conjunto de actividades, organizando um esquema estratégico que remetesse as práticas das professoras(es) para o enfrentamento dos dilemas daí resultantes. A discussão alargada promoveu um debate intenso que gerou a decisão de se promover um conjunto de atividades que permitisse a realização em 17 de Julho de uma 'Feira da Criatividade', contribuição para a festa de comemoração do 10o aniversário da AQCC. Com esta decisão o trabalho centrou-se na configuração de quatros temas aglutinadores (dois para o ensino fundamental e dois para o ensino médio), e da escolha do modelo de participação

na 'Feira'. Depois de acesa discussão foi combinado realizar com (as)os alunas(os), até à data assinalada, trabalhos em todas as disciplinas mas tendo a disciplina/área das 'Artes' como motora, os seguintes eventos:

exposição, sobre a temática 'Artesanato';
música/dança, sobre a temática 'território';
seminário, sobre a temática 'agro-ecologia';
teatro, sobre a temática '15 anos da Escola José Mendes'.

Esta decisão possibilitou a concentração do trabalho na identificação das contribuições precisas de cada disciplina, e de cada ano escolar, para o evento, estabelecendo-se uma nova fase de trabalho que queria assinalar os objetivos de aprendizagem que cada atividade perseguiria, em cada disciplina e para cada ano.

Reflexão:

O trabalho realizado não permitiu concentrar as atenções nas questões específicas da organização da nova disciplina, sendo tomado o tempo na procura de um espaço de relacionamento interdisciplinar e de um grupo de atividades a desenvolver com (as)os alunas(os). Esta lacuna remete para os próximos tempos a experimentação, em contexto letivo, das decisões apenas esboçadas, endereçando a avaliação do ocorrido e a sistematização de uma leitura mais interiorizada sobre a nova disciplina/área para a próxima 'formação' (agosto de 2010).

A discussão realça a necessidade de se encontrar um(a) docente que se concentre nas 'artes', por motivação própria e que se interesse por investir na sua formação, alterando a situação de ausência de atenção existente.

A comunidade desenvolve uma luta tenaz pela implementação de um currículo diferenciado que funcione como aglutinador da identidade quilombola, favoreça as suas lutas estabelecendo uma consciência histórica sobre os contextos em que se desenvolve, num quadro de promoção de uma auto-estima que reconheça os

valores culturais que detém. Sobre este sentido, são claros os desígnios remetidos para a educação e visíveis, cada dia mais, os estímulos que a atualidade exerce sobre a comunidade. Cada vez menos a comunidade quilombola, presença contínua em certames nacionais e internacionais, vê sua gente sair da comunidade para estudar e trabalhar, num fluxo que vai alagando no território ansiedades de ascensão sócio-cultural, que a televisão espalha com dimensão alienante e a internet possibilita. Sobre todas estas contradições a escola tem de ser reflexo, interessando medir a sua dimensão para um enfrentamento natural e não dramatizado.

A Escola Professor José Mendes reflete dificuldades pela estranheza da maioria das(os) professoras(es) perante as 'artes' e pela ausência de um(a) professor(a) que se assuma como a(o) responsável por esta área.

Formação com o IDENTIDADES

'Expressões Artísticas' nas escolas da Comunidade de Conceição das Crioulas.

Quilombo de Conceição das Crioulas

Escola Municipal José Nêu de Carvalho e Sítio Paula

Dia 1/2/3/4/5 de Fevereiro 2010

8h00 às 12h30

O roteiro de trabalho permitiu, logo no primeiro dia, partilhar o trabalho desenvolvido por cada professora com os seus alunos, realizados na sequência da anterior 'formação' (Agosto de 2009). A partir da socialização dessas experiências, e estando os intervenientes 'dentro dos acontecimentos', iniciou-se o trabalho, através da utilização de métodos participativos, ora em grupos ora em plenário, em volta das possibilidades de se realizarem atividades na área das 'Expressões Artísticas' para cada fase etária (alfabetização e educação infantil; 2o e 3o anos; 4o e 5o anos), nas condições concretas das escolas da comunidade e

perseguindo os objetivos que a comunidade quer imprimir ao ensino diferenciado que promove.

Uma segunda fase de trabalho foi iniciada, então centrada na tentativa de tornar evidente as aprendizagens que cada atividade poderia desenvolver nos alunos, procurando-se identificar uma consciência de programa e tornando presente o que se poderia designar por objetivos educativos, estabelecendo as finalidades formativas que se pretendem promover.

Estabeleceram-se quatro grupos de objetivos (corpo - sentidos; interpretação; socialização; aprender a fazer) em volta do quais foi desenvolvida uma dinâmica de grupo de identificação das aprendizagens que se podem obter com cada atividade anteriormente analisada.

Este trabalho, de alguma complexidade epistemológica, gerou uma primeira visão curricular da presença das 'Expressões Artísticas' no decurso das aprendizagens. Mantendo o método de elaboração de 'livros de trabalho', iniciou-se a elaboração de um livro para cada grupo etário, registando-se neles as atividades adequadas à idade dos alunos e aos objetivos de aprendizagem, de modo a evidenciar o interesse educativo de cada proposta de trabalho.

Reflexão:

"Agir é um processo (...) Utilizemos, em primeiro lugar, o sentido que as metodologias de acção conferem a esta palavra: designam princípio, desenvolvimento e resultado, não como uma linha meramente contínua, mas como o entrecruzar lógico (dialéctico?) de fios que se podem desenrolar, constituindo, desde logo, indicadores de sentido."

HEMELINE, Daniel, O educador e a acção sensata, in, Profissão Professor, Porto Editora, 1999, pp.41

As discussões havidas, ricas e participadas, evidenciaram múltiplas possibilidades de se desenvolverem atividades para cada grupo de alunos, sendo evidente o interesse progressivo das professoras em integrarem as actividades de

'Expressões Artísticas' nas suas aulas e as competências que se vão adquirindo com o desenvolvimento deste projeto. Os 'livros' elaborados que registam as atividades desenvolvidas foram analisados, salientando-se a sua importância como registo do acontecido e guia para as aulas.

Considera-se que o trabalho realizado nas anteriores 'formações', consolida uma adesão das professoras às atividades de 'Expressões Artísticas', que entendem o seu valor educativo e enfrentam as suas próprias dificuldades resultantes da insuficiência de formação própria nesta área.

Esta consciência das dificuldades corresponde a uma preocupação exercida nas 'formações' realizadas de não iludir esse campo de fraqueza sobre o domínio dos conceitos, das técnicas e dos procedimentos necessários para o exercício pleno de uma intervenção educativa em 'Artes'.

Pretende-se abordar de modo progressivo aquelas questões, sem inibir a atividade letiva, ainda que se promovam, apenas, atividades que possibilitem aos alunos o desenvolvimento das suas capacidades físicas, sensoriais e cognitivas através da realização de atividades livres de 'Expressão Artística', refreando os comentários dos(as) professores(as) sobre os trabalhos dos alunos. tenta-se limitar a exposição do gosto dos professores, inibir o seu comentário 'estético'. Promove-se o desenvolvimento livre do gosto nos alunos, distante da crítica dos professores, a quem se aconselha apenas intervenção no quadro organizacional e técnico das atividades.

Perante as dificuldades sentidas, foi criado um grupo de professoras de coordenação das 'Artes' na escola, de modo a ser possível, no decurso das aulas, ser mantido o esforço de sistematização para a elaboração desejada de um programa para as 'Expressões Artísticas', para cada ano de escolaridade, e a elaboração do respetivo 'manual'.

Consideramos que este trabalho obteve ótimos resultados, sendo de registar um forte empenho das professoras participantes, perspectivando-se para a próxima 'formação' a sua efetivação em contexto preciso de aulas.

O trabalho que vem sendo desenvolvido trilha um caminho pausado mas

que começa a dar seus frutos. O desafio seguinte será o de levar para o contexto preciso de aulas as possibilidades de introduzir processos didáticos que favoreçam a realização das atividades propostas, mas introduzam, objetivamente, a intervenção pertinente dos professores perante cada aluno de modo a favorecer as aprendizagens que cada um pode retirar do trabalho que realiza.

O desenho ficou esboçado. As professoras da Escola José Nêu e do Sítio Paula vão dar continuidade nas escolas aos projetos tratados, o grupo de coordenação vai ajudar através da sistematização e socialização das experiências.

Em Agosto dar-se-á um novo passo para dentro das salas de aula. Considerou-se exemplar o trabalho realizado no Sítio Paula e no mesmo nível o da Escola José Nêu.

Ciclo de Cinema e Educação

Para ler é preciso estar parado

como se o papel da escola é ensinar a pensar, para ler é preciso estar parado.

As aulas de mestrado permitiram criar momentos ricos de conversa que tentamos aos poucos (tendo em conta todas as demandas que temos todos os dias) organizar o que ficou destas conversas. Muito ainda temos para fazer. A energia motora e o entusiasmo com que discutimos a importância das aprendizagens adquiridas pela visualização cinematográfica permitiu-nos organizar dois ciclos de cinema durante este ano lectivo. Resta-nos fazer a visualização dos documentos registados durante as sessões (vídeos, e-mails, memórias residuais das conversas que tivemos) para sublinhar o que vale a pena transcrever e publicar o que ficou desta experiência.

I Cinema e Educação: O programa: "A língua das borboletas" de José Luís Cuerda. Convidada: Teresa Medina "Zero em comportamento" de Jean Vigo e

"En rachachant" de Danièle Huillet e Jean-Marie Straub. Convidados: Regina Guimarães e Saguenail "A turma" de Laurent Cantet. Convidada: Isabel Baptista As sessões são, respectivamente, dia 22 e 29 de Janeiro e 5 de Fevereiro, no auditório 1 da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da UP, no pólo da Asprela, na saída do metro que diz Pólo Universitário.

II Ciclo de Cinema e Educação:

Após o entusiasmo com que organizámos, assistimos e participámos no I Ciclo de Cinema e Educação, os alunos do mestrado em ensino de artes visuais optaram por dar continuidade a esta programação, organizando o II Ciclo de Cinema e Educação. A Medeia Cidade do Porto juntou-se a nós nesta iniciativa e desta forma tornou-se possível aceder a uma programação de difícil acesso na videoteca caseira. Como extra, e pensando nos cinéfilos, voltaremos a passar o filme "En Rachâchant" de Danièle Huillet e Jean-Marie Straub.

O nosso objectivo é o de ver os filmes e partilhar, no final, reflexões sobre o que vimos, sobre as nossas experiências, e criar um momento de tertúlia. O programa: "O Laço Branco" de Mickael Haneke. Convidados: Fernando José Pereira e Diniz Cayolla. "En Rachâchant" de Danièle Huillet e Jean-Marie Straub e "O Quadro Negro" de Samira. Convidados: Estela Cunha e Bernard Despomadères. As sessões são, respectivamente, dia 28 de Abril e 19 de Maio, no cinema Cidade do Porto no Shopping Cidade do Porto. Cada sessão tem o preço de 3,5€.

Esta programação só se tornou possível pela vontade e entusiasmo com que todos (docentes, alunos, amigos, convidados) aceitaram colaborar nestes encontros. fica, desta forma (muito informal) um agradecimento especial a todos e todas. Para este relatório apresento uma pequena reflexão da última sessão, apenas porque, por ser a última permitiu-me um avivamento maior e alongou-se para conversas nos intervalos dos corredores da escola Aurélia de Sousa, centro do

meu estágio, quer pelo conteúdo do tema do filme mas também pela proximidade diária com a professora cooperante Estela Cunha.

Reflexão partilhada do último dia do encontro:

No filme “O Quadro Negro”, uma situação extrema, de guerra, de deslocação de refugiados e de luta pela sobrevivência, torna a figura do professor uma personagem deslocada e inútil. Se as suas lições propõem uma possibilidade de resistência ao embrutecimento e de abertura ao mundo, a situação vivida nessa região de fronteira, em que cada qual tem de sobreviver face à tragédia do quotidiano, torna-o uma personagem excluída do grupo. Excepto o professor, aquele que ajuda a passar a fronteira, todos, por um motivo ou por outro, têm de passá-la e ao fazê-lo enfrentar a morte. Por isso, não têm tempo para "estar parados", como faz ver um dos adolescentes contrabandistas a quem o professor oferece os seus préstimos ("Somos mulas! Fazer contas é bom para o patrão, somos carregadores, nunca paramos, para ler é preciso estar parado") .

O filme é atravessado por fronteiras de várias naturezas, (geofísicas, linguísticas, culturais, morais, sociais, geracionais, relacionais, entre outras) que é preciso atravessar. Poderá a escola contribuir para tal? Deverá fazê-lo? A esta questão a Estela respondeu com as palavras de Samira Makhmalbaf e de Hannah Arendt. Diz a primeira que “O papel dos artistas é fazer mover as fronteiras mentais” e a Estela questiona se não será essa a finalidade suprema da educação? Esse “ensinar a pensar” como função primordial da escola que Hannah Arendt defende. Da sua proposta de abordagem do filme, no contexto destes encontros sobre "Cinema e Educação", conclui-se que para pensar também é preciso estar parado e que a escola pode e deve promover o exercício do pensamento. Conclui-se ainda, ao ver-se um filme em que o dispositivo é reduzido ao essencial, sem grandes aparatos de natureza tecnológica, que se é possível fazer cinema (e bem) com meios reduzidos, para pensar e ensinar a fazê-lo, tal procedimento é também válido. Porque não parar?

Relatório da professora Estela Gomes
sobre o projecto "Retrato-Postal" no Viso

PARA APRENDER, É PRECISO:

Dar sentido ao que se faz e ao que se aprende;

Sentir-se reconhecido, respeitado como pessoa e como membro de uma família e de uma comunidade;

Não se sentir ameaçado em sua existência, sua segurança, seus hábitos e sua identidade;

Sentir-se compreendido e apoiado nos momentos de cansaço e fracasso;

Saber que se pode contar com a confiança dos outros, que o consideram capaz e desejoso de conseguir;

Acreditar que alguém dá valor ao que se faz ou aprende;

E, melhor que tudo isso, sentir que se é amado...

Philippe Perrenoud

Considero que o ensino tem que ser pensado de uma maneira dinâmica e mais partilhada, com o envolvimento dos alunos em novas experiências, onde a presença de gente de fora, com outras vivências, com outros saberes e com diferentes visões dos saberes, que têm uma história para contar, algo para dizer, exemplos para dar. Conhecendo que o efeito surpresa e a diferença leva os alunos a entender, a assimilar e a reflectir de uma outra forma aquilo que se lhes apresenta, sabendo que esse investimento é uma mais valia para as suas aprendizagens, gosto de convidar pessoas com experiências diversificadas para promover situações enriquecedoras. Assim parti de alma aberta para o evento educativo que relato, sabendo que não eram só os alunos que iam sair mais ricos...

“Precisamos de professores interessantes e interessados. Precisamos de inspiradores, e não repetidores. Pessoas que tenham vida, coisas para dizer, exemplos para dar. Educar é contar uma história, e inscrever cada criança,

cada jovem, nessa história. É fazer a viagem pela cultura, pelo conhecimento, no qual mais importante do que encontrar novas terras é alcançar novos olhares”.

António Nóvoa

A partir de algumas conversas com a Mónica Faria, relacionadas com a escola, a educação e o ensino. A Mónica Faria é uma estudante de mestrado em ensino de artes visuais e integra um movimento intercultural que desenvolve um projecto educativo na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, no Sertão pernambucano do Brasil.

- Sou professora numa escola com algum estigma, com alunos ditos difíceis, mas pelos quais eu nutro respeito e “uma grande admiração”, que quando conquistados são alunos trabalhadores, envolvendo-se nos projectos de uma maneira muito particular;

- a Mónica Faria mostrou querer experimentar “algo de diferente” do que faz no seu estágio pedagógico realizado na Escola Aurélia de Sousa, estando interessada em conhecer as aulas numa escola com alunos diferentes, num outro contexto sócio-cultural, e tentar perceber como seria trabalhar e partilhar com eles os projectos por ela vividos;

- como antes referi, também eu queria partilhar com alguém que está a dar passos novos, com outras preocupações, com outras visões da educação. Também eu queria aprender com alguém que tem experiências diferentes das minhas e queria alargar essa experiência/partilha com o meus alunos. Queria que os meus alunos tivessem oportunidade de conhecer outras culturas, outros Mundos, outras realidades. Outras paixões...

Assim se organizou na Escola do Viso o evento educativo que este relatório apresenta.

Escolhido o dia, verificaram-se as turmas que iam ter o privilégio de serem envolvidas nesta experiência/projecto. Com antecedência falei com os

alunos sobre a visita da Mónica Faria, não esclarecendo sobre o teor do seu projecto.

Foi com alegria e grande expectativa que chegou o dia em que a Mónica nos foi visitar. Os alunos receberam-na com entusiasmo, e curiosidade.

No início, em cada uma das turmas contempladas (8º A e D) a Mónica Faria apresentou-se e relatou a sua experiência na comunidade de Conceição das Crioulas. O silêncio era total, os alunos estavam concentrados e curiosos. O efeito surpresa estava a funcionar, a atenção e concentração gerava uma boa assimilação da intervenção da Mónica Faria, ilustrada com imagens e com um vídeo realizado na própria comunidade quilombola. As perguntas e intervenções que iam surgindo tinham lógica e evidenciavam o gosto pelo que estava a acontecer, os alunos estavam a **aprender**.

Depois da apresentação da comunidade e do trabalho que se realiza nas suas escolas a Mónica Faria propôs a realização por cada aluno de um ‘Retrato-Postal’, autoreferente, para ser enviado para os alunos quilombolas do sertão.

Pretendia-se estabelecer um espaço de relacionamento intercultural que envolvia um interesse pelo Outro. Nas duas turmas, os trabalhos realizados mostraram como bem foi entendido o projecto e, em particular, como ganhou importância uma das mensagens transmitidas: **a luta pelo direito à educação!** A informação trazida da comunidade que: “A curiosidade e a vontade tornam tudo possível! O direito à educação é uma luta constante nesta comunidade, que se vem preocupando com as suas origens e com a maneira de as transmitir às gerações mais novas!” originou alguma conversa e ganhou expressão em alguns ‘postais’, tendo um aluno um comentário que mostra bem como ele entendeu esta problemática: “Quando ouvi falar da vossa comunidade e da vossa luta pelo direito à educação, percebi que foi uma irresponsabilidade ter-me baldado à escola. Um grande abraço!”. Uns jovens de etnia cigana, executaram o seu ‘postal’ a partir de um trabalho de recolha dos elementos de sua identidade, comparando a luta pela sua dignidade, com as lutas dos povos índios e quilombolas.

Desta iniciativa resultaram repercussões diversas, estendidas para as aulas seguintes, em diversas disciplinas, onde os alunos incentivaram os seus professores a pesquisarem o exemplo desta comunidade através do seu espaço na Internet (www.conceicaodascrioulas.org).

Uma das grandes vantagens desta partilha é os alunos serem confrontados com outras realidades, com outras dificuldades, poderem construir uma consciência sobre o que outros povos passam e as lutas que travam, entender que as coisas não são oferecidas mas conquistadas.

Posteriormente, a Mónica Faria voltou à escola, agora para entregar os ‘postais’ realizados pelos alunos e professores das escolas da comunidade de Conceição das Crioulas, num evento realizado no sertão onde foi apresentada a Escola do Viso e explicado o modo como os seus alunos gostaram de ‘conhecer’ os alunos quilombolas. Assim se abriu o caminho para uma atenção intercultural.

Porto, 2010

Estela Gomes

Ainda sobre o projecto "Retrato-Postal", foi publicado um artigo no jornal on-line da escola, *Viso em Movimento* e pode ser consultado em (dia 26-01-2010 "Entre o Brasil e o Viso, Partilha de Culturas!):

<http://www.eb23-viso-prt.rcts.pt/jvmovimento/noticias.html>

Relatório da professora Estela Cunha
sobre Actividades Extra-curriculares 2009/2010

2ª ACTIVIDADE:
"SERMÃO DA QUARTA-FEIRA DE CINZAS"
DE PADRE ANTÓNIO VIEIRA
LEITURA: LUÍS MIGUEL CINTRA

TURMAS: 10º I E 11º H

LOCAL: IGREJA DE SANTA CLARA, PORTO

OBJECTIVOS/COMPETÊNCIAS:

DIVERSIFICAR A FORMAÇÃO CULTURAL E ARTÍSTICA.
PRESERVAR E VALORIZAR O PATRIMÓNIO ARTÍSTICO E CULTURAL.
CONSOLIDAR O SENTIDO DE APRECIACÃO ESTÉTICA DO MUNDO.
MOBILIZAR SABERES CULTURAIS PARA COMPREENDER A
REALIDADE.
DIVERSIFICAR A FORMAÇÃO CULTURAL E ARTÍSTICA.
COMPREENDER O OBJECTO ARTÍSTICO COMO
DOCUMENTO/TESTEMUNHO DO SEU TEMPO HISTÓRICO.
RECONHECER O OBJECTO ARTÍSTICO COMO PRODUTO E AGENTE
DO PROCESSO-HISTÓRICO CULTURAL EM QUE SE ENQUADRA.
ANALISAR O OBJECTO ARTÍSTICO NA SUA ESPECIFICIDADE
TÉCNICA E FORMAL.
COMPREENDER A CONSTRUÇÃO DO OBJECTO ARTÍSTICO NA SUA
DIVERSIDADE.
VALORIZAR O LOCAL COMO CRUZAMENTO DE MÚLTIPLAS
INTERACÇÕES (CULTURAIS, POLÍTICAS, ECONÓMICAS OU SOCIAIS).
UTILIZAR DIVERSOS RECURSOS NA PESQUISA E COMUNICAÇÃO DA

INFORMAÇÃO.

EVIDENCIAR UMA ATITUDE CRÍTICA ENQUANTO RECEPTOR DE OBJECTOS ARTÍSTICOS.

MOBILIZAR OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NA DISCIPLINA PARA INTUÍR E CRITICAR A REALIDADE CONTEMPORÂNEA.

DATA E HORÁRIO: 12 DE MARÇO /21H30 - 24h

PROFESSORAS: ESTELA CUNHA E MÓNICA FARIA

(ESTAGIÁRIA/MESTRADO EM ARTES VISUAIS)

RELATÓRIO

Esta actividade, também não prevista na planificação no início do ano lectivo, obedece aos considerandos expostos no que à 1ª se refere.

A sua planificação deveu-se a uma feliz conjugação de vários factores que a tornaram um objecto privilegiado no contexto da disciplina e do *curriculum*, objecto esse de grande interesse cultural, artístico e pedagógico:

- o sermão de um dos grandes autores de Língua Portuguesa, numa igreja forrada a ouro e de grande beleza, ambos património e conteúdos programáticos, quer em Língua Portuguesa (Padre António Vieira), quer em História da Cultura e das Artes (barroco português e talha dourada);
- a oportunidade única de assistir ao sermão, num cenário que lhe é apropriado e por um dos mais notáveis nomes do teatro português, Luís Miguel Cintra;
- a formação do gosto;
- a criação de hábitos culturais, participando na oferta cultural da cidade;
- a possibilidade de congregar, na actividade, diversos actores, alunos, professores, famílias e amigos, criando um espaço de convívio informal e uma proximidade enriquecedora para todos.

Os alunos apresentaram com convicção e surpreendente qualidade, na aula seguinte aos colegas que não participaram na actividade, as suas impressões e

conclusões sobre a mesma, revelando uma grande sensibilidade ao acontecimento e o entendimento quer da sua dimensão metafísica, quer estética, além da capacidade de o integrarem na sua própria época e de o transportarem para a contemporaneidade.

3ª ACTIVIDADE: VISITA A UM "ATELIER"

TURMA: 10º I

LOCAL: *COLECTIVO SENHORIZIO*: "ATELIER" DE ARTES VISUAIS, RUA DUQUE DE LOULÉ, PORTO

OBJECTIVOS/COMPETÊNCIAS:

- CONVIVER COM ARTISTAS NO CONTEXTO DO "ATELIER".
- DIVERSIFICAR A FORMAÇÃO CULTURAL E ARTÍSTICA.
- CONSOLIDAR O SENTIDO DE APRECIÇÃO ESTÉTICA DO MUNDO.
- CONTACTAR COM MATERIAIS, INSTRUMENTOS E SUPORTES.
- MOBILIZAR SABERES CULTURAIS E TECNOLÓGICOS PARA COMPREENDER A REALIDADE.
- DIVERSIFICAR A FORMAÇÃO CULTURAL E ARTÍSTICA.
- COMPREENDER O OBJECTO ARTÍSTICO COMO DOCUMENTO/TESTEMUNHO DO SEU TEMPO HISTÓRICO.
- ANALISAR O OBJECTO ARTÍSTICO NA SUA ESPECIFICIDADE TÉCNICA E FORMAL.
- COMPREENDER A CONSTRUÇÃO DO OBJECTO ARTÍSTICO NA SUA DIVERSIDADE E OS RESPECTIVOS PROCESSOS DE TRABALHO.
- UTILIZAR DIVERSOS RECURSOS NA PESQUISA E COMUNICAÇÃO DA INFORMAÇÃO.
- EVIDENCIAR UMA ATITUDE CRÍTICA ENQUANTO RECEPTOR DE

OBJECTOS ARTÍSTICOS.

- MOBILIZAR OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NA DISCIPLINA PARA INTUÍR E CRITICAR A REALIDADE CONTEMPORÂNEA .

DATA E HORÁRIO: 17 DE MARÇO / 9H45 - 13H00

PROFESSORAS: ESTELA CUNHA E MÓNICA FARIA

RELATÓRIO

Esta actividade, planificada e proposta no início do ano lectivo para o 1º período, foi realizada no 2º período dadas duas condicionantes:

- a situação de estágio, com assistência às aulas pelas professoras estagiárias;
- a evolução das aprendizagens dos alunos.

A primeira determinou que na planificação da actividade colaborasse a professora estagiária Mónica Faria, artista ela própria e fazendo parte de um "atelier"/colectivo de artistas. Esta oportunidade de estabelecer uma relação entre o estágio, a prática pedagógica, a organização da actividade e a própria prática artística, pareceu-nos, a ambas, preciosa.

Foi pois com grande entusiasmo que a professora estagiária aderiu à proposta de organização da visita de estudo ao "atelier" que partilha com outros artistas. Revelando, na estruturação da mesma e na sua concretização (planificação, na escola; organização e orientação, no "atelier") grande capacidade de organização, de interligar conhecimentos e de os relacionar com o programa, rigor e disponibilidade.

Foram as seguintes as **fases de organização, desenvolvimento e avaliação** desta actividade de enriquecimento curricular:

I

- planificação e preenchimento de uma ficha de autorização (encarregado de educação);

- apresentação breve aos alunos e distribuição da ficha de autorização;
- recolha das fichas;
- reunião do grupo (alunos, professoras estagiárias e professora da disciplina) à hora marcada, na escola e partida a pé;
- recepção e apresentação (Mónica Faria), do Colectivo Senhorio, sua história e finalidades;
- apresentação individual de cada elemento do grupo e das áreas de expressão artística por si praticadas, com demonstração/criação/exposição de objectos artísticos (pintura, escultura, gravura, ilustração, cinema de animação, B.D., *design* de comunicação, *design* de moda);
- diálogo com os alunos sobre as diversas áreas de expressão apresentadas, as suas especificidades, as motivações e os percursos criadores;
- regresso à escola.

II

Na aula seguinte os alunos manifestaram, sem excepção, o seu contentamento pela possibilidade que lhes foi oferecida, sublinhando a importância do contacto com um universo que lhes era desconhecido e a possibilidade de, doravante, puderem encarar o seu futuro, na área, de forma mais concreta. Manifestaram-se, ainda, sobre as diversas formas de expressão, a sua diversidade e graus de interpenetração e a possibilidade do artista operar em vários domínios, o que lhes pareceu gratificante e encorajador. Consideraram, por fim, a utilidade desta actividade de enriquecimento curricular globalmente positiva e adequada ao seu currículo.

4ª ACTIVIDADE:
VISIONAMENTO EM SALA DE "MODERN TIMES"
FILME DE CHARLIE CHAPLIN

TURMAS: 10º I e 11º H

LOCAL: CINEMAS CIDADE DO PORTO, PORTO

OBJECTIVOS/COMPETÊNCIAS:

- DIVERSIFICAR A FORMAÇÃO CULTURAL E ARTÍSTICA.
- CONSOLIDAR O SENTIDO DE APRECIÇÃO ESTÉTICA DO MUNDO.
- DIVERSIFICAR A FORMAÇÃO CULTURAL E ARTÍSTICA.
- COMPREENDER O OBJECTO ARTÍSTICO COMO DOCUMENTO/TESTEMUNHO DO SEU TEMPO HISTÓRICO.
- ANALISAR O OBJECTO ARTÍSTICO NA SUA ESPECIFICIDADE TÉCNICA E FORMAL.
- COMPREENDER A CONSTRUÇÃO DO OBJECTO ARTÍSTICO NA SUA DIVERSIDADE E OS RESPECTIVOS PROCESSOS DE TRABALHO.
- UTILIZAR DIVERSOS RECURSOS NA PESQUISA E COMUNICAÇÃO DA INFORMAÇÃO.
- EVIDENCIAR UMA ATITUDE CRÍTICA ENQUANTO RECEPTOR DE OBJECTOS ARTÍSTICOS.
- MOBILIZAR OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NA DISCIPLINA PARA INTUÍR E CRITICAR A REALIDADE CONTEMPORÂNEA.

DATA E HORÁRIO: 11 DE JUNHO / 14 H - 16H

PROFESSORAS: ESTELA CUNHA E MÓNICA FARIA

RELATÓRIO

Esta actividade prevista no início do ano lectivo e na planificação da disciplina de História da Cultura e das Artes foi-o, em primeiro lugar, por se inserir no *Módulo 9 - A Cultura do Cinema* e por *O Charlot de Charles Spencer*

Chaplin e O Cinema - O triunfo do sonho e do mito. Uma nova linguagem., constituírem dois dos seus conteúdos.

Atendendo aos conteúdos programáticos citados e ao facto, lamentável, da impossibilidade actual dos jovens verem cinema de qualidade, nomeadamente os clássicos, em sala, foi programado e organizado o visionamento de uma obra de Charles Chaplin, numa das salas de cinema da cidade. É de sublinhar que da totalidade dos alunos em causa nenhum tinha visto um filme de Charlie Chaplin e que os alunos do 10º ano nem sequer conheciam as salas onde o filme foi exibido (os do 11º já aí tinham assistido à primeira actividade).

Para além, o que já não seria pouco, de se cumprir com qualidade o programa (falar de cinema e de Charlot, visionando apenas excertos em projecções de má qualidade, seria inconcebível e contraproducente sobretudo quando se trata de alunos de Artes Visuais), pretenderam-se atingir três objectivos (que o próprio programa prevê) que compreendem outros:

- propôr alternativas à massificação de uma cultura estereotipada;
- educar o gosto;
- fazer pensar.

Pensar o mundo, a partir da obra de arte, neste caso o cinema, como o fez Charles Chaplin. Pensar a contemporaneidade a partir dessa obra e da História.

Esta actividade foi programada com a colaboração da professora estagiária Mónica Faria.

A sua planificação incluiu um artigo sobre Charles Chaplin e a sua personagem *fétiche*, Charlot, previamente publicado no jornal da escola, *Madchett* e discutido com os alunos aquando do desenvolvimento do módulo programático correspondente.

Foram as seguintes as etapas da sua concretização:

- redacção e publicação do artigo no jornal da escola;
- selecção e arquivamento do artigo, além de leitura (pelos alunos) e debate na aula;
- contacto prévio com a direcção da Medeia Filmes/Cinemas Cidade do Porto

- relativamente às possibilidades de programação e projecção do filme;
- sensibilização dos alunos para a actividade;
 - definição do número dos participantes (alunos, família e amigos) e comunicação à direcção da Medeia Filmes para estabelecimento do preço dos bilhetes;
 - definição da data e comunicação à direcção da Medeia Filmes;
 - recolha do pagamento dos bilhetes e listagem dos participantes;
 - distribuição de um texto sobre Charles Chaplin;
 - encontro nos Cinemas Cidade do Porto e distribuição dos bilhetes;
 - visionamento do filme;
 - conversa informal sobre o filme no final da projecção;
 - debate breve na sala de aula (aulas extra de revisão para o exame).

Os alunos aderiram com interesse à actividade proposta exprimindo a sua alegria e admiração pela actualidade e qualidade da obra.

Como nas outras actividades programadas anteriormente, no 11º ano apenas faltaram dois alunos e no 10º faltou o grupo de alunos que sistematicamente revelou falta de assiduidade sistemática ao longo do ano lectivo, quer às aulas, quer às actividades de enriquecimento curricular. Estiveram presentes, pais, avós, irmãos e amigos, além de alunos da turma que não frequentam a disciplina.

3. Retrato-postal

De 4 de Janeiro a 15 de Março

Pensar a interculturalidade.

A consciência do Outro pela Cultura do Outro.

Construção de um retrato-postal.

Educação Visual e História da Cultura e das Artes

Proposta de trabalho para a Escola Básica do 2º e 3º ciclo do Viso, Porto, Portugal; a Escola Secundária e 3º ciclo Aurélia de Sousa, Porto, Portugal; a Escola Professor José Mendes, Conceição das Crioulas, Brasil.

Para esta proposta de trabalho alargo também a participação no contexto de formação de professores, a participação dos alunos do Mestrado de Artes Visuais na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal; professores e professoras de todas as escolas da Comunidade do Quilombo da Conceição das Crioulas.

EB 2/3 do Viso

Professora cooperante: Estela Gomes

ES/3 Aurélia de Sousa

Professora cooperante: Estela Cunha

Professor cooperante: Alberto Valente

Comunidade da Conceição das Crioulas

Professor cooperante: José Paiva

Mestrado em Artes Visuais (FBA e FPCE da UP)

Professora da disciplina de seminário: Paula Soares

Planificação do projecto no contexto geral:

1ª fase (Portugal) –

1º momento: apresentação da comunidade da Conceição das Crioulas às comunidades escolares portuguesas: Viso, Aurélia de Sousa e alunos MEAV.

2º momento: fazer a ilustração no postal que partilhe ou apresente, com um elemento gráfico, algo pessoal. Na parte de trás do postal, escrever o que quiser e na parte que diz respeito à morada, colocar o seu nome e a sua morada de forma a ficar registado o autor que fez a ilustração e o seu contacto.

3º momento: tirar uma fotografia de grupo e uma fotografia a cada um dos alunos participantes.

2ª fase (Brasil) –

1º momento: apresentação das comunidades das escolas portuguesas à comunidade da Conceição das crioulas.

2º momento: fazer a ilustração no postal que partilhe ou apresente, com um elemento gráfico, algo pessoal. Na parte de trás do postal, escrever o que quiser e na parte que diz respeito à morada, colocar o seu nome e a sua morada de forma a ficar registado o autor que fez a ilustração e o seu contacto.

3º momento: tirar uma fotografia de grupo e uma fotografia a cada um dos alunos participantes.

4º momento: receber à sorte, um dos postais com a respectiva fotografia de um aluno de Portugal.

3ª fase (Portugal) –

voltar às turmas para realizar o 4º momento da 1ª fase: receber à sorte, um dos postais com a respectiva fotografia de um aluno da Conceição das Crioulas.

4ª fase (fora do contexto de mestrado) –

1. (Brasil) apresentação ao grupo da entrega dos postais nas escolas.
2. (Portugal) apresentação da Escola Aurélia de Sousa à Escola do Viso e vice-versa. Repetir o exercício entre as duas escolas.

5ª fase (de lá para cá, de cá para lá...)

1. Em aberto: ao participar escrevo para alguém que não conheço e recebo um postal de outra pessoa. Desta forma, pode acontecer manter contacto com duas pessoas diferentes e da mesma comunidade.
2. Este exercício pode terminar aqui ou continuar, dependendo da emoção pessoal que o exercício desperte nos alunos, desenvolvendo a autonomia e a tomada de decisões.
3. O contacto pode ser mantido através de mim enquanto houver essa necessidade e facilidade de proximidade.

Problema prático:

1. A falta de meios para dar continuidade das cartas.
2. Escrever e não receber resposta.

Objectivos da proposta

a partir do Currículo Nacional do Ensino Básico

Pontos que são postos em prática com o exercício nesta proposta

Competências Gerais

(adquiridas ao longo do Ensino Básico)

1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.
2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.

3. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento.
4. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.
5. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.
6. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.

As artes no currículo do ensino básico

“ As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno.”

As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida."

Relação com as competências gerais

1. Facilitam a comunicação entre culturas diferentes e promovem a aproximação entre as pessoas e os povos;
2. Proporcionam ao individuo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interacção do mundo;
3. Constituem um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos;
4. Facilitam as interacções sociais e culturais constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes da integração de indivíduos provenientes de culturas diversas.

Experiências de aprendizagem

1. Práticas interdisciplinares - Desenvolver projectos com outras disciplinas e áreas disciplinares, permitindo a transferência de saberes.
2. Contacto com diferentes tipos de culturas artísticas - Contactar com diferentes culturas artísticas de diferentes povos e em diferentes épocas, ampliando as referências culturais e estéticas e contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência multicultural.
3. Intercâmbios entre escolas e outras instituições - Desenvolver intercâmbios com estudantes de outras escolas de forma a possibilitar o conhecimento recíproco, a troca de experiências, a valorização das diferenças (culturais, religiosas, étnicas...) e dos respectivos patrimónios artístico-culturais.”

Planificação para a sala de aula

1. Educação Visual

1ª fase

Apresentação da comunidade da Conceição das crioulas. – 45m (1 tempo lectivo).

Fazer a ilustração no postal que partilhe ou apresente, com um elemento gráfico, algo pessoal. Na parte de trás do postal, escrever o que quiser e na parte que diz respeito à morada, colocar o seu nome e a sua morada de forma a ficar registado o autor que fez, a ilustração e o seu contacto. Tirar uma fotografia de grupo e uma fotografia a cada um dos alunos participantes. – 90 minutos (2 tempos lectivos).

Materiais:

Para contar a história: Projector e computador.

Para os estudos: Revistas; cola; pincéis; guaches; régua; tesouras; lápis; borracha; papel normal e colorido; agraphador e agraphos; x-acto.

POSTAL EM BRANCO (facultado por mim).

Objectivos gerais da disciplina

Articulação com Língua Portuguesa, História e Geografia

“A Educação Visual integra saberes que fazem parte do nosso dia-a-dia e que dão resposta às solicitações de uma sociedade que utiliza a informação e a comunicação de um modo cada vez mais visual e complexo.”

- Comunicação e Língua Portuguesa

Entre estas comunidades existe de comum a língua portuguesa. Este exercício apresenta-nos um espaço de comunicação facilitado.

Explorar a comunicação, observando se a língua é factor principal para nos entendermos, que códigos são comuns e quais os códigos recriados. Qual a distância real cultural que nos aproxima.

- História e Geografia

Entender de forma integrada e valorizada elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial e manifesta respeito por outros povos e cultura.

O lugar onde vivemos é o modo universal de nos localizarmos na Terra. Cada um de nós tem um nome, morada que se refere a uma rua, aldeia/vila/cidade, região e país. Além disso, somos cidadãos europeus e vamos tomando consciência deste facto ao longo da vida. Por fim, e talvez mais importante, somos cidadãos do Mundo.

Compreender que organizamos os nossos modos de comunicar utilizando, não só

códigos socialmente convencionados, mas também, aqueles que resultam da nossa própria experiência.

2. História da Cultura e das Artes

1ª fase

Apresentação informativa sobre o projecto e sobre a comunidade. Convite a pesquisar em casa no site: <http://www.crioulasvideo.org/>.

Execução do trabalho prático em casa.

Dúvidas que possam surgir entre aulas para a realização do projecto.

Entrega dos postais - média aproximada de 45 minutos (1 tempo lectivo).

Objectivos gerais da disciplinares

Articulação com Língua Portuguesa e Desenho

"O saber constrói-se a partir das vivências dentro e fora da escola: o meio familiar e os media fornecem aos alunos ideias mais ou menos adequadas, mais ou menos fragmentadas, sobre a História. Compete à escola explorar estas ideias tácitas e ajudar o aluno a desenvolvê-las numa perspectiva de conhecimento histórico."

“ Embora se releve o desenho como matriz estruturante do pensamento visual e da representação gráfica, as propostas alargam-se às diversas expressões da comunicação visual e do projecto, próximas das vivências de todos os alunos. Apropriação das linguagens elementares das artes, desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade e compreensão das artes no contexto.”

- Desenho

Enquanto linguagem visual privilegiada de representação, sem descurar os

instrumentos de reprodução e outras técnicas, onde o desenho alcança variadas formas plásticas de se expressar.

- Comunicação e Língua Portuguesa

Entre estas comunidades existe de comum a língua portuguesa. Este exercício apresenta-nos um espaço de comunicação facilitado.

Explorar a comunicação, observando se a língua é factor principal para nos entendermos, que códigos são comuns e quais os códigos recriados, Qual a distância real cultural que nos aproxima.

Compreender que organizamos os nossos modos de comunicar utilizando, não só códigos socialmente convencionados, mas também, aqueles que resultam da nossa própria experiência.

Objectivos da proposta a partir da experiência de estágio

- Explorar a comunicação através da escrita e pelo desenho como linguagem privilegiada na comunicação à distancia;
- Reflectir que relação é possível estabelecer entre alunos de diferentes culturas;
- Entender a motivação que esta proposta oferece;
- Despertar a curiosidade pelo desconhecido, desmistificando preconceitos;
- Entender e analisar a aceitação de uma proposta apresentada por uma convidada ou por uma professora estagiária. Eu sou Outro;
- Para o currículo, qual o reflexo provocado pelo contacto com pessoas externas à escola na formação do aluno enquanto ser social;
- Numa época computadorizada e cheia de estímulos visuais qual a familiaridade e/ou domínio de ferramentas manuais;
- Promoção da comunicação por carta com a sua relação temporal e espacial;
- Observar como através do conhecimento que temos do *Outro* nos conhecemos a nós próprios no desenvolvimento do auto-reconhecimento.

IX Relatório
20 de Janeiro de 2010

Retrato-postal na Escola EB2/3 do Viso

"Como me apresento? O que quero que saibam de mim?"

Professora Cooperante: Estela Gomes

Educação Visual

3 tempos lectivos: 8º ano/ Turma D/13 alunos

1 tempo lectivo: 8º ano/ turma A/13 alunos

Foi a partir do convite da professora Estela Gomes para dar uma aula que decidi fazer o projecto "Retrato-Postal" e atribuir-lhe as dimensões anteriormente referidas.

A Estela acredita que o convite de pessoas externas à escola que se disponibilizem para partilhar aquilo que são com os alunos, faz parte de um ponto importante do enriquecimento curricular. Ajuda os alunos a sair da rotina, a ver e a ouvir com outra atenção aquilo que se vê e se diz todos os dias nas aulas. Dessa forma, aceitei o convite e aproveitei para experimentar um exercício dentro da sala de aula de uma maneira diferente, como convidada exterior à escola. Trabalhamos juntas sobre o projecto a ser realizado, sobre o contexto da turma, da escola, analisamos os objectivos e a execução do mesmo. Esta aula composta por três tempos lectivos, quarenta e cinco minutos, foi o tempo quase perfeito para a realização desta actividade.

No primeiro momento da aula, apresentei com bastante tempo o projecto, a comunidade e eu. Visualizamos imagens, fizemos perguntas, respondemos, apresentamo-nos. Foi um dos momentos mais ricos. Passaram os quarenta e cinco minutos e ainda havia muita coisa para dizer.

O segundo momento passou igualmente rápido. A sala de aula é muito bem organizada e tem os materiais básicos, suficientes e de fácil acesso para a realização de uma proposta simples. Desde colagens a tentativas de desenho as dúvidas passavam de *o que hei-de dar, a, quem sou eu, o que gosto, o que quero que eles saibam de mim*. As palavras foram muito importantes também, era preciso fazer algumas perguntas para o outro lado, dúvidas que ficavam por responder, alguns não resistiram a colocar à parte que dizia respeito ao trabalho visual, a construção de letras que juntas umas às outras criavam a mensagem através da escrita, e ainda transportaram para a parte de trás o resto das perguntas e das apresentações.

Nesta fase tivemos apenas tempo para tirar a fotografia de grupo.

O tempo lectivo que se seguia era a turma do 8ºA de quarenta e cinco minutos.

Dedicamos este espaço de tempo para o primeiro momento da proposta. Ficamos ali a ver imagens e a conversar sobre a proposta que uma vez mais suscitaram imensas perguntas e bastante interesse. A realização plástica do postal ficou para fazerem na aula seguinte sem a minha presença.

O interesse e a vontade de entender todo o complexo da proposta que ali se apresentava permitiu a reflexão de vários assuntos paralelos ao exercício por ambas as turmas. A sensibilidade da Estela originou que esses assuntos fossem realmente reflectidos e discutidos, despertando a importância e o respeito de uns pelos outros e com os outros. O mais importante foi a reflexão sobre o direito à educação, uma das lutas mais importantes da comunidade assim como as condições climáticas em que se encontram originando sérios problemas como a falta de água. Falamos de geografia, calculamos o espaço e o tempo de distância entre nós. A forma como se desenvolvem os espaços arquitectónicos. A noção de

espaço comunitário, colectivo em confronto com o privado.

No final, houve tantas reflexões importantes mas a que gostaria de partilhar foi a do aluno repetente, Fábio, que no final dizia *agora entendo o que estou a perder. Enquanto uns lutam pela educação eu tenho a escola e não tiro proveito dela*. de frisar que as notas desse aluno começaram a melhorar, não para excelente mas para positiva.

X Relatório

23 de Janeiro 2010

Retrato-postal na aula de seminário do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

“Como me apresento? O que quero que saibam de mim?”

Professora da disciplina: Paula Soares

Manhã: colegas de mestrado

Como proposta de uma simulação de aula ou apresentação de um assunto a discutir de acordo com os nossos interesses do desenvolvimento do relatório de estágio do mestrado, decidi apresentar o projecto "Retrato-Postal".

Para isso, optei por mostrar um filme realizado pela equipa do Crioulas Vídeo, uma produtora de documentários da comunidade da Conceição das Crioulas. Este vídeo mostra a luta reivindicativa dos quilombos pelos direitos à educação no contexto brasileiro, como no ano anterior já tínhamos visualizado várias fotografias de encontro realizado na comunidade optei pela visualização deste documentário, e não outro, para acrescentar algo mais às histórias que já haviam sido contadas e também porque era uma forma de deixar que os próprios quilombos falassem sobre o tema. O vídeo não era o objecto primordial para utilizar no postal que a seguir seria elaborado. Era mais de carácter informativo.

A conversa que se seguiu deixou-me verdadeiramente surpreendida, falou-se de solidariedade e do que é que eu- cada um - poderia dar àquela comunidade. Sabendo que qualquer tentativa de comunicação é um campo indefinido onde a incomunicação muitas vezes impera, senti que me coloquei num campo de batalha, entre ter que defender posturas pessoais e ideais políticos ou defender o projecto em que me envolvia, o *Identidades*, em todos os seus campos de actuação e que por isso se alargava para além da proposta concreta em que me encontrava, o projecto da comunidade da Conceição das Crioulas.

Hoje reflectindo sobre o sucedido, posso verificar que o vídeo Quilombos de Pernambuco era talvez muito forte, falava dos colonizadores portugueses e da forma como tratavam os escravos africanos transportando-os em condições tristes e miseráveis para longe das suas terras, das suas origens e apresentava as dificuldades que hoje em dia a comunidade atravessa originada por essa deslocação forçada. Outro factor a ponderar era a hora, que já ia muito avançada, estávamos todos com muita fome e cansados de estar enfiados numa sala a manhã toda. Pois claro, os adultos também se enfadam. Por momentos achei que todos estes factores estavam a afectar a minha performance e a dos meus colegas também.

Alguns responderam à proposta, fizeram o postal que mais tarde me entregaram, talvez mais por solidariedade comigo do que com a proposta em si.

Pela natureza do filme, voltei para casa a tentar reflectir sobre aquela simulação de aula. Podia ter escolhido um vídeo só com caras, ou só com paisagens, como chegou a ser sugerido ao longo da conversa, ou até mesmo o aniversário de uma das artesãs mais velhas da comunidade, seria uma história bonita mas tive que escolher logo aquele que muito me provoca, a mim, portuguesa, europeia, cidadã do mundo, verdadeiramente interessada em me formar enquanto professora de artes visuais cujo Projecto Educativo da escola em que vivo a experiência de estágio, consiste em trabalhar os alunos na perspectiva da *Educação para a Cidadania*. incomodou-me muito falar de solidariedade naquele contexto e o postal não tinha que oferecer coisa nenhuma, o único

pedido era uma apresentação, que eu poderia ter sugerido com *auto-retrato* mas muitas vezes esse nome remete-nos para a apresentação física, de maneira que propus *Como me apresento? O que quero que saibam de mim?* que não seja um exercício fácil, tem as suas implicações, um ício de síntese pessoal para mandar a quem?

No início parecia-me muito simples, nunca mostraria aquele filme às outras turmas porque seria demasiado complexo, no entanto através da consulta do *site* acesso ao filme é fácil, fica a escolha de o ver ou não. Foi então que quando me encontrei na comunidade da Conceição das Crioulas me vi a apresentar a realidade da escola portuguesa como uma luta pelos direitos do professor e do aluno, a apresentar as suas dificuldades e a contextualizar a realidade de bairros, de imigrantes e da pouca ou muita mistura de povos e culturas que habitam a Europa.

Ao visualizar aquele filme a identificação que lhe fazemos vem com um peso histórico que nos custa pensar e enfrentar, é doloroso vermo-nos como impulsionadores de tamanha injustiça. De uma certa forma sinto que ao ver as desgraças dos outros esquecemo-nos, por momentos, das nossas desgraças ou dependendo do objecto exposto desviamos o foco do objectivo principal. Neste caso em concreto, o sentimento que nos ocupadiz respeito a uma tradição cultural, o peso da culpa e a expiação pelos nossos pecados imposta por uma cultura religiosa que nos acompanha para todo o lado. A reacção imediata é resolver os problemas dos outros dando coisas, oferecendo dádivas ou na falta de o conseguir tornar-se solidário com a causa dando contribuições positivas e esquecendo, mas o que era pedido era uma espécie de Bilhete de Identidade livre que fosse recebido por um desconhecido qualquer. Devo admitir que aqui não era um desconhecido qualquer, era brasileiro, reivindicador da sua raiz africana e que quer ter direitos no país que habita porque foi para lá levado de má vontade pelos portugueses.

É difícil pensar numa Educação para a Cidadania enquanto Cidadãos do Mundo no século XXI se ainda vivemos num outro século.

XI Relatório
19 a 26 de Janeiro 2010

Retrato-Postal na Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa

"Como me apresento? O que quero que saibam de mim?"

Professor cooperante: Alberto Valente

Educação Visual

4 tempos lectivos: 7º ano/ Turma C/ 25 alunos

No início do meu estágio pedi autorização ao professor Alberto para assistir às aulas de Educação Visual. Desta forma, quando pensei o projecto "Retrato-Postal" decidi desde logo incluir esta turma, falei com o professor como sendo uma proposta para análise inserido no contexto de estágio no âmbito do mestrado em artes visuais.

De sublinhar que nesta turma faz parte a Isabella que é uma menina chegada do Brasil, nomeadamente, de S.Paulo. A integração não tem sido muito fácil pelo que vou vendo, mas sem uma análise muito profunda e consciente desta situação, pois não me é autorizado a participar na reflexão da turma para além do tempo de aula a que me propus assistir.

O tempo lectivo é de noventa minutos por semana. Nessa aula, apresentei um pouco da comunidade de Conceição das Crioulas, não foi possível visualizar os vídeos e as fotos por questões técnicas, e falei-lhes das minhas intenções na participação da proposta. Ninguém se recusou a participar, no primeiro momento até se mostraram motivados mas conforme fui apresentando todos os passos importantes para aplicar ao longo da proposta a motivação foi-se transformando numa enorme resistência. primeiro porque não sabiam para quem escreviam, se era menino ou menina, bonito ou feio. Questões importantes foram para aqui também transportadas, mas infelizmente não houve muito espaço para as debater, talvez pela turma ser muito grande ou talvez porque o ritmo dos exercícios com

que se desenvolvem estas aulas nunca serem discutidas, são mais um conjunto de tarefas às quais eles executam sem muito se preocuparem a não ser com o *está bonito? Que nota vou ter neste trabalho?*, é feito um exercício por aula. Quando chegou o momento da fotografia individual e em grupo alguns reagiram negativamente com o argumento de que a fotografia poderia ser colocada num *sit*epornográfico. Por outro lado houve quem se entusiasmasse com a proposta, porque era óptimo conhecer pessoas diferentes e a vontade de poder conversar para o outro lado do oceano era um desafio enorme. Houve muitos a referirem o facto de terem lá família, e as perguntas sobre as favelas e as praias assim como a referência de que a comunidade era pobre foi recebida com muita admiração. Num primeiro momento as atenções viraram-se para a Isabella porque ela é brasileira e poderia contar como são as coisas por lá, mas depressa compreenderam que a comunidade de que falávamos era bastante diferente e as deixaram de ser feitas. Falamos um pouco da geografia do Brasil e cada um começou a fazer o exercício ou continuaram a fazer os exercícios que não tinham terminado na aula anterior. A maioria encarou este exercício como um exercício de rotina.

A questão da fotografia implicava uma autorização dos pais, assim como facultar a morada, todas essas decisões levou-nos a adiar a entrega dos postais para a aula seguinte, assim haveria tempo para eles falarem com os pais sobre o projecto. Decidimos colocar a morada da escola e não tirar fotografias. Tendo em conta este contexto deveria ter existido aulas para se debater as questões, extremamente radicais, que foram abordadas pelos alunos. Isso levaria a toda uma planificação da disciplina e um tempo de reflexão que não estava previsto, o que acabaria por não ser fácil tendo em conta que a postura destas aulas já estava entranhada pelos alunos e já nos encontrávamos a meio do percurso escolar. Enquanto professora estagiária sem poder trabalhar com o grupo-professores desta turma a proposta levantava diversos assuntos que implicava uma aproximação e análise do contexto e contrato pedagógico, o qual não me era autorizado a trabalhar.

XII Relatório

Semana 19 a 26 de Janeiro de 2010

Retrato-Postal na Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa

“Como me apresento? O que quero que saibam de mim?”

Professora cooperante: Estela Cunha

História da Cultura e das Artes

Carga horária: 2 tempos lectivos três vezes por semana (6T)

Turma: 10º I

Número de alunos: 13

Professora cooperante: Estela Cunha

Datas: projecto apresentado na aula do dia 19 de Janeiro e recolhido na aula de 26 de Janeiro

"Dar a conhecer a minha cultura através de elementos visuais que me/a representam"

A minha proposta de estágio inclui assistir às aulas da professora Estela Cunha, é ela a professora cooperante do acordo estabelecido entre a escola e a universidade.

Comecei a ter um contacto mais assíduo com esta turma e em simultâneo com a disciplina de História da Cultura e das Artes, desde o início do ano lectivo. Como se trata de uma disciplina optativa, a turma vê-se assim representada pela metade, com a outra parte da turma não estabeleço qualquer contacto (é a que frequenta a disciplina de Matemática).

Faz parte do programa, e da própria natureza da disciplina, a análise das culturas e vivências de outros povos permitindo, ao aluno, reconhecer e compreender a construção dos conceitos de cultura e sociedade no contexto ocidental. E se o programa não visa uma análise muito profunda das influências

de outras culturas que, de uma forma ou de outra, estabeleceram contactos recíprocos com a cultura ocidental, não deixa contudo, de fazê-lo inevitavelmente. Prevê, como tal, incursões por outras culturas e civilizações e o Brasil, por razões históricas óbvias, está presente nos conteúdos programáticos da disciplina.

Pareceu-me assim, e após análise do programa, ser pertinente apresentar esta proposta à professora cooperante e apresentar o projecto “Retrato-Postal” nesta turma com a qual mantenho uma relação de proximidade desde o início. Confiante neste argumento e na certeza, pelo contacto que fui tendo com a Estela, de que ela participava da convicção de que o conhecimento de outras culturas e consequente partilha é essencial para o crescimento e a formação dos alunos como pessoas e cidadãos, apresentei-lhe a proposta. De facto, ela aderiu imediatamente mostrando interesse em colaborar.

Decidiu-se assim incluir, na planificação anual da disciplina, esta actividade, simultaneamente lúdica e formativa. Na programação, por nós definida, tivemos de atender ao inevitável problema da falta de tempo que se deve, sobretudo, aos seguintes factores: programa extenso; horários demasiado preenchidos que não permitem tempo suficiente para estudar e aprender fora da escola; grande falta de conhecimentos no que se refere às competências em História (que deveriam ter sido adquiridas até ao 9º ano); profundas dificuldades no que se refere à Língua Materna (os alunos são, na sua maioria, incapazes de ler um texto correctamente); falta de sistematização de hábitos de trabalho.

Dadas as circunstâncias, decidimos remeter os dois primeiros momentos da proposta para pesquisa, não obrigatória, a realizar em casa, o que permitia não gastar demasiados tempos lectivos que no contexto descrito não podiam ser desperdiçados. A própria natureza da proposta, "Dar a conhecer a minha cultura através de elementos visuais que me/a representam", permitiu a sua contextualização sem que se atropelasse as finalidades programáticas.

Assim sendo, apresentei a proposta inserindo-a, não só na disciplina e na área escolhida pelos alunos (Artes Visuais), como também no meu trabalho de

estágio para professora dessa mesma área. A proposta de imediato suscitou o interesse dos alunos e permitiu um enriquecedor debate entre o grupo. Esperei, então, pelos resultados.

Passaram-se mais duas aulas, de História da Cultura e das Artes. Os alunos foram colocando algumas questões e inclusivamente houve alunos que disseram que os seus familiares tinham gostado do projecto. Uma aluna, a Cátia, apresentou mesmo um pedido de uma sua tia no sentido de colaborar e, também ela, fazer um postal. Tal pedido foi aceite, já que esta proposta, pela sua própria natureza, não se fecha nem cumpre propósitos rigorosos de participação e, como tal, mais um nome foi acrescentado, com grande prazer, ao grupo. Outros alunos comunicaram também que familiares seus gostariam de participar. O facto de as famílias aderirem ao projecto e, até, quererem participar, foi muito gratificante e revelador do interesse e entusiasmo com que o grupo a ele aderiu. Neste caso não insisti na fotografia que fazia parte do terceiro momento da proposta.

Na data prevista nem todos entregaram o postal (é de sublinhar que se tratou sobretudo do reduzido grupo de alunos que falta sistematicamente às aulas, das várias disciplinas e, como tal, se desliga, de certo modo, do que nelas se vai passando), mas a grande maioria fê-lo, podendo considerar-se a adesão e a participação como globalmente muito positivas.

É reveladora, e de sublinhar igualmente, a consulta, realizada em casa pelos alunos ao *site* proposto, o que traduz o seu desejo de melhor conhecerem a comunidade que lhes foi apresentada e o grau de motivação que a proposta obteve. Esta consulta foi, ela própria, objecto de um interessante debate na aula.

A curiosidade e a disponibilidade manifestadas pelo grupo são, de facto, reveladoras do interesse e abertura com que aderiram ao projecto. Revelam ainda que projectos destes têm toda a razão de ser no contexto escolar, promovendo a **educação para a cidadania, a cultura democrática e a abertura ao Outro**, o que se reveste da maior importância no contexto da escola e se insere, indiscutivelmente, no programa de História da Cultura e das Artes.

XIII Relatório
5 de Fevereiro 2010

**Retrato-postal na comunidade do Quilombo da Conceição das Crioulas, na
escola José Nêu de Carvalho, Professor José Mendes e PETI**

“Como me apresento? O que quero que saibam de mim?”

Professor cooperante: José Paiva

Manhã: Todos os professores que quiseram e alguns alunos que estavam por ali

Esta apresentação foi realizada momento a momento da proposta feita para a segunda fase deste projecto.

O primeiro momento da manhã foi a falar e a conversar sobre a organização e sobre o ensino da escola portuguesa. Sobre o meu objecto de mestrado. Sobre a realidade da vida dos professores e da escola portuguesa. E este foi, na minha opinião, uma das mais valias da concretização deste “Retrato-Postal”. Ter que apresentar o projecto implicou falar das várias realidades em que ele se insere, e uma nova apresentação de mim, na forma, no contexto e na relação com que provoco esta interacção. O tempo dispensado a conversar sobre a realidade dos parceiros que eles recebem e aceitam trabalhar todos os anos e sobre a proximidade ou distancia com que se vivem estas realidades.

Todos os presentes aderiram e responderam ao convite empenharam-se em se auto-representarem através de elementos visuais. De referir que a maioria dos professores ali presentes não são professores de artes visuais, são os professores que compõem a Escola José Nêu de Carvalho, pré-primária e 1º ciclo, a Escola José Mendes equivalente ao 2º e 3º ciclos e ao ensino secundário e o PETI-Programa de Erradicação do Trabalho Infantil um prolongamento do espaço escolar equivalente às actividades de enriquecimento curricular.

Receberam um postal em troca. Uma professora ao receber um dos postais que tinha a imagem de um perfume colada disse “Perfeito, eu gosto mesmo muito de perfumes, assim podemos dar uma à outra o perfume que cada uma de nós gosta.” Achei esta, uma distância muito curta de gostos.

Como era momento de férias da escola, na semana seguinte seria iniciado o ano lectivo da escola, os alunos estavam todos de férias e por isso a maior parte estava longe do centro, onde fica a escola, por isso apenas dez alunos puderam estar presentes.

Imagens dos postais realizados no âmbito do Projecto Retrato-postal

Imagens dos postais realizados no âmbito
do Projecto Retrato-postal pelos alunos do 7ºC
da Escola Aurélia de Sousa



Espero que gostes do meu postal. Vou dizer algumas das coisas que gosto de fazer e atras vou desenhá-lo aquilo que eu gosto mesmo.

- Gosto muito de Praia
- Gosto de gatos
- Gosto do mar
- Adoro o sol!
- E adoro ouvir música

Pronto estas são algumas das coisas que gosto!

Beijos e abraços

Mariana

IDENTIDADES movimento intercultural

CONCEIÇÃO DAS CRÓULAS - EB 2/3 VISO - ES / AURÉLIA DE SOUSA - MEV

Mariana Magalhães
Rua Aurélia de Sousa
4000-099 Porto
Portugal

Figura nº 01

O melhor clube do mundo!!!

Também gosto do Flamengo, do São Paulo e do Grêmio!!!

Futebol Clube do Porto F.C.P.

F.C.P.
F.C.P.
F.C.P.
F.C.P.
F.C.P.
F.C.P.

Olá, eu sou o Tiago e vivo no Porto. Frequento a Aurélia de Sousa. O meu clube de futebol é o F.C. Porto!!!

Eu sou o Tiago Pinto

Rua Aurélia de Sousa
4000-099 Porto
Portugal

IDENTIDADES movimento intercultural

CONCEIÇÃO DAS CRÓULAS - EB 2/3 VISO - ES / AURÉLIA DE SOUSA - MEV

Figura nº 02

O que gosto de fazer?

ver televisão

jogar andebol

OUVIR música

tv

Resistência

Olá, está tudo bem por aí?

Eu chamo-me Jara. Tenho 18 anos. Vivo na cidade do Porto. Eu gosto muito do Porto pois foi aqui que eu nasci, é onde eu vivo e onde tenho a minha família. Nunca visitei o Brasil mas tenho aí família (em Recife). O desporto que eu pratico é Andebol.

Com Amizade
para

para Agostinho
Praça Rainha Dona Amélia
11a 268ª D 4000-075
Porto Portugal

IDENTIDADES movimento intercultural

CONCEIÇÃO DAS CRÓULAS - EB 2/3 VISO - ES / AURÉLIA DE SOUSA - MEV

Figura nº 03

Aqui no Porto as pessoas são mesmo divertidas, por isso aqui é só festas.

Agora o meu clube é o F.C.P. quer dizer Futebol Clube do Porto, o melhor clube do mundo.

Cá na verã é muito agradável, tem muitas praias onde podemos estar com os nossos amigos.

Ainda há casas antigas na baixa da cidade do Porto. É sempre uma festa quando ele joga, pois ele ganha sempre.

Se alguma vez vieres cá ao porto vais gostar muito, pois a cidade do Porto é uma terra muito divertida.

Olá eu sou a Ana mas para os amigos sou a Caro. Tenho 12 anos quase 13. Vivo na cidade mais bela de Portugal, o Porto. Os meus ídolos são o Justin Bieber, Dexton Wak e o Rudo surita, digam eles são os melhores.

Nos meus tempos livres vejo Triestou no computador ouço música e claro estou com os meus amigos.

Ana Martins
Rua Nova do Monte Grande,
4465 Porto
Portugal

IDENTIDADES movimento intercultural

CONCEIÇÃO DAS CRÓULAS - EB 2/3 VISO - ES / AURÉLIA DE SOUSA - MEV

Figura nº 04

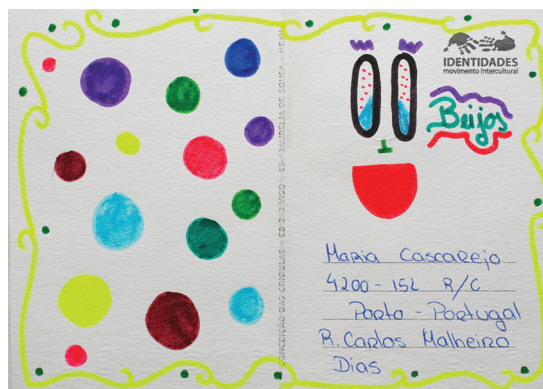
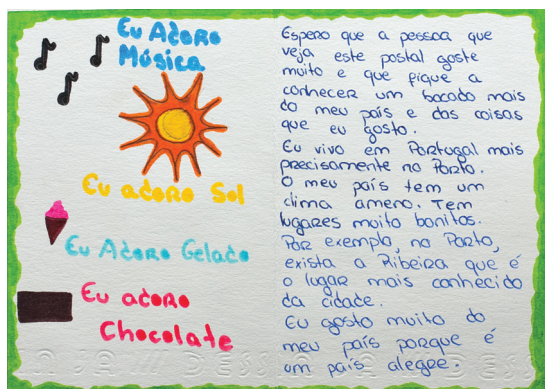


Figura nº 05

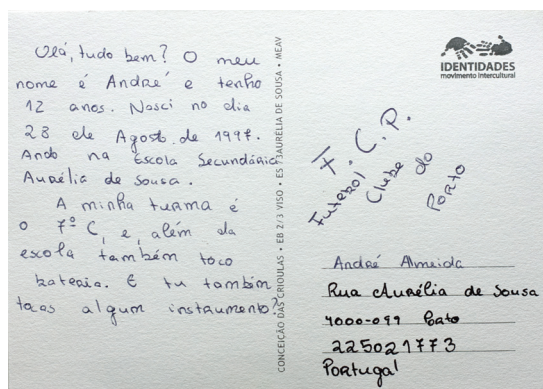
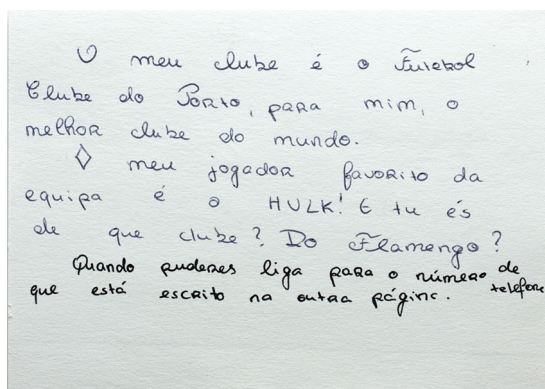


Figura nº 06

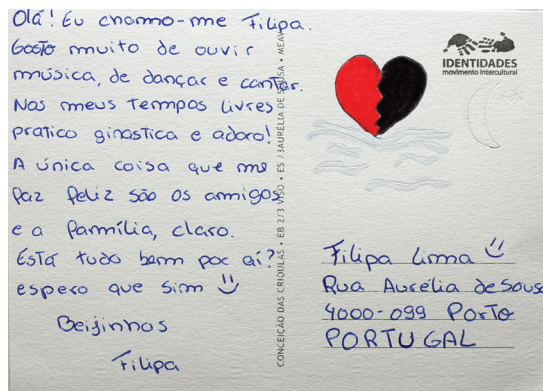


Figura nº 07

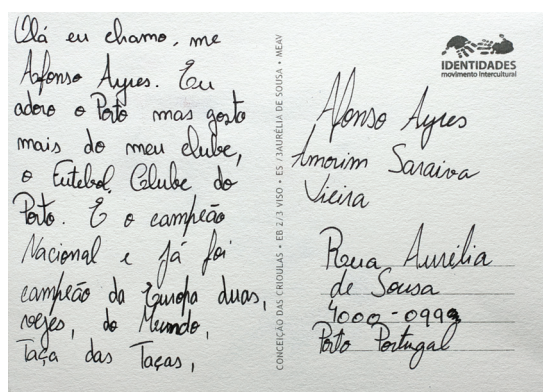
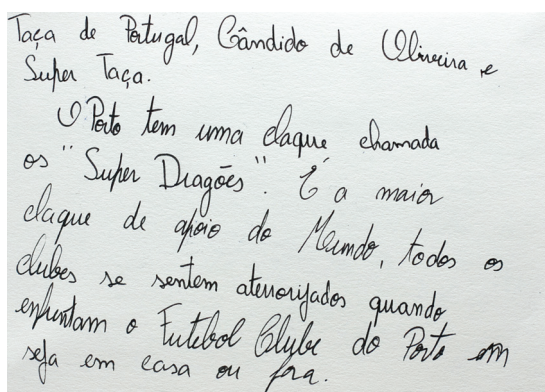


Figura nº 08

O Porto é o melhor clube do Mundo para mim.
 É o teu? É o São Paulo?
 Quando quiseres podes ligar para o numero abaixo sem pra que quiseres ~~ligar~~ podes me vir visitar e assim falamos.

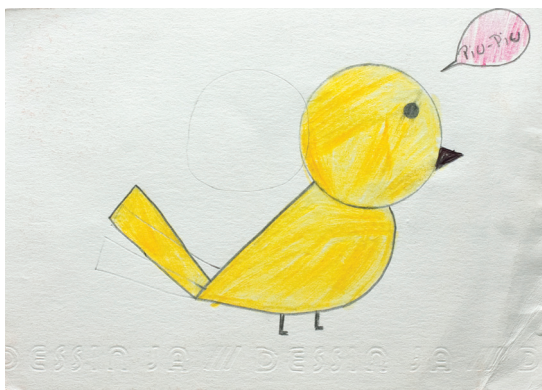
Porto 9 2 Benfica
 Estes clubes são rivais.

Oi, tudo bem? Sou o André Sousa e tenho 12 anos. Nasci no dia 16 de Julho de 1997, Ando na escola Aurélio de Sousa. A minha turma até é fixe mas faz muitos asneiros. Eu fago muito bem futebol, joguei no Porto que tu deves de conhecer e agora fago no Salgueiros. O meu clube é o Porto e o teu?

Porto is the best club of the world!

André Sousa
 Rua Aurélio de Sousa
 4000-099 Porto
 225021773
 Portugal

Figura nº 09



Olá, sim sou brasileira! gosto muito de dançar, tal com os amigos e todas essas coisas folgas. Tu aqui desde junho de 2009! Sou de São Paulo. B: Tenho 13 anos

boas, XAU!!

Isabella xD
 Rua Aurélio de Sousa
 4000-099 Porto
 Portugal.

Figura nº 10

Para mim o melhor equipa do mundo de futebol é o FC Porto e a pior é o SL Benfica. Qual é a tua equipa favorita Palmeiras? Cruzeiro? O melhor jogador que o Porto teve foi o Fernando Gomes e o Yandel, ~~brasileiro~~ que é brasileiro, conheces? O Porto já ~~já~~ ganhou muitos troféus e ligas Sabias?

Olá, tudo bem? Sou o António Malagaya. Nasci dia 13/11/1997 e tenho 12 anos, ando na escola Secundário Aurélio de Sousa. A minha turma é o 7º C e a expectativa é muito mal comparada. O meu desporto actual é o futebol, foi um sonho tornado realidade, eu já joguei ténis e fiz natações.

António Maria Malagaya
 Rua Santos Pousada 1269
 4050-490 Porto
 Portugal

Figura nº 11



Figura nº 12

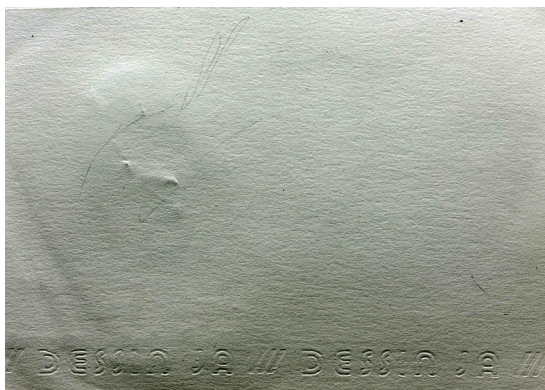


Figura nº 13

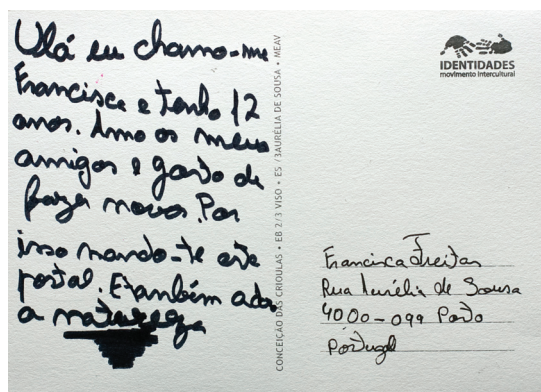


Figura nº 14

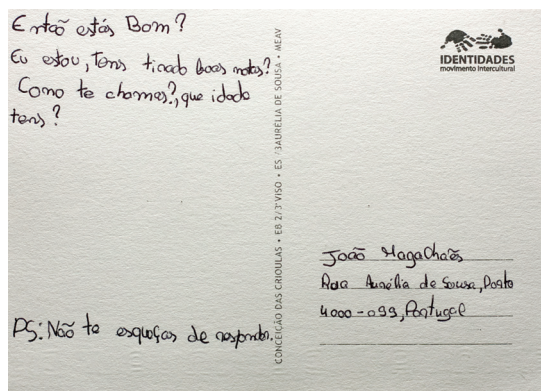
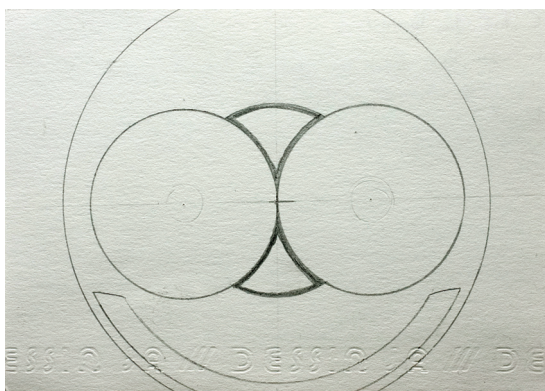


Figura nº 15

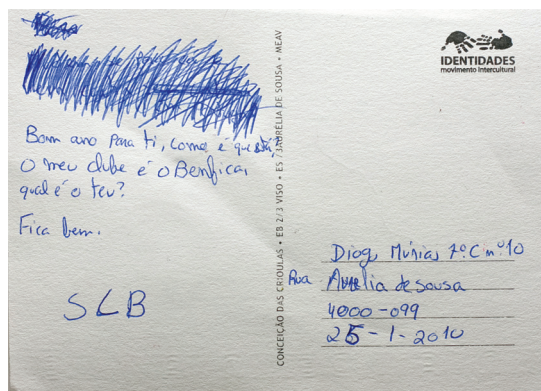


Figura nº 16

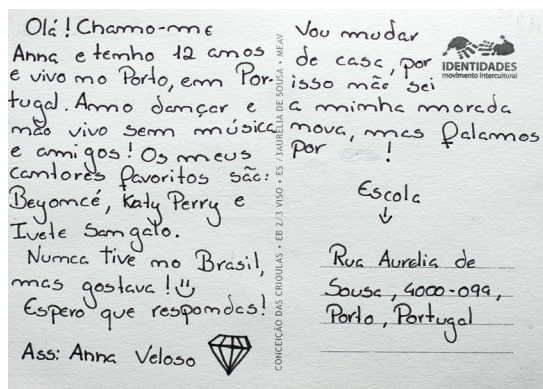


Figura nº 17



Figura nº 18

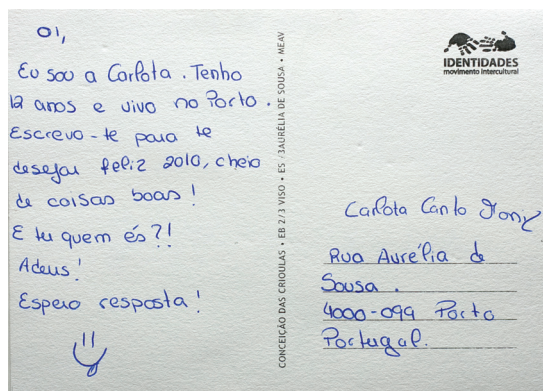
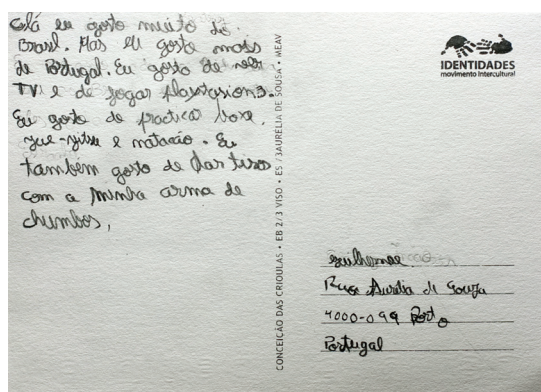
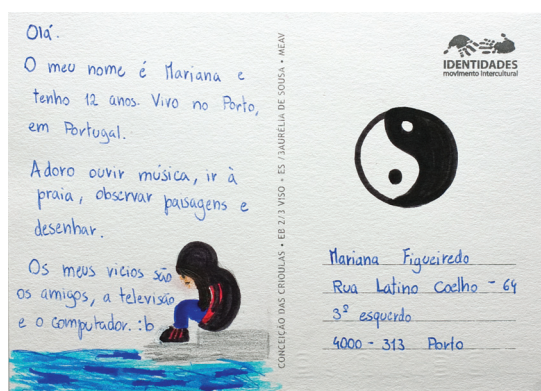
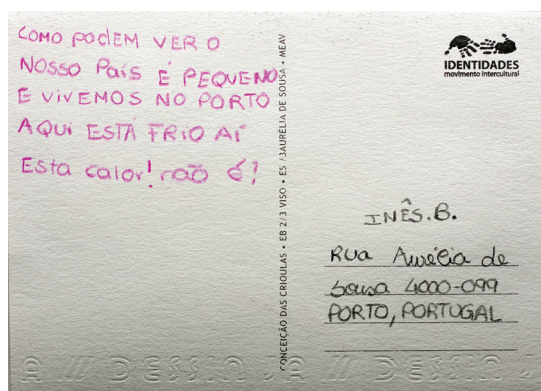


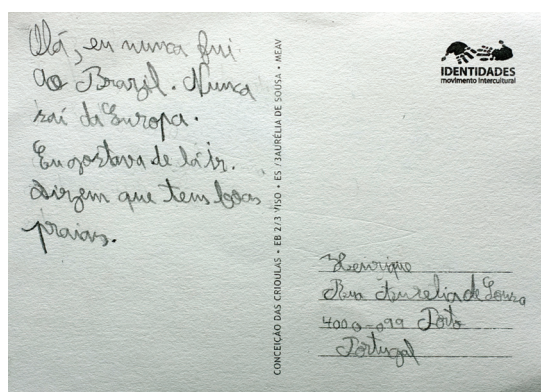
Figura nº 19



Figura nº 20



This image shows a blank, aged, cream-colored page, likely an endpaper or flyleaf of a book. The paper has a slightly textured appearance with some minor discoloration and faint smudges, characteristic of old paper. The left edge of the page shows the binding of the book, and the overall tone is a warm, off-white or light beige.



98

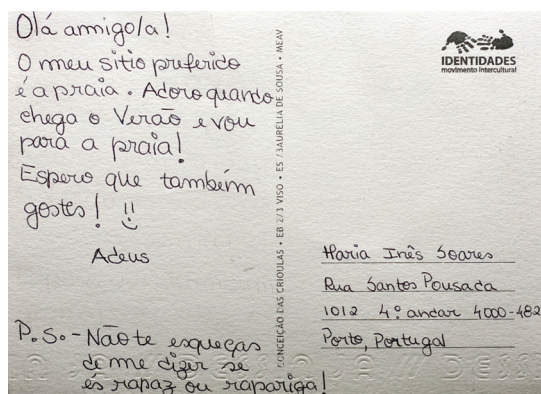
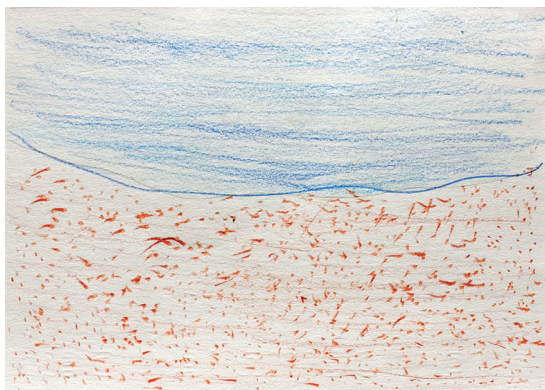


Figura nº 25

Imagens dos postais realizados no âmbito
do Projecto Retrato-postal pelos alunos do 10º I
da Escola Aurélia de Sousa

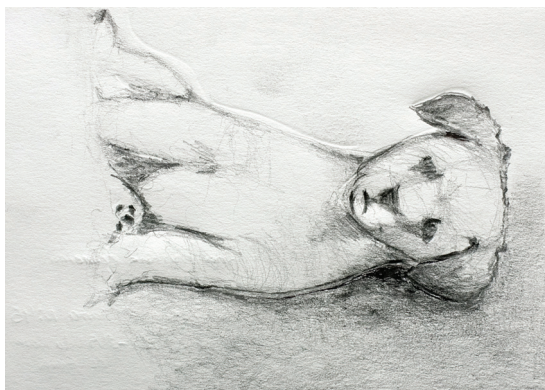


Figura nº 26

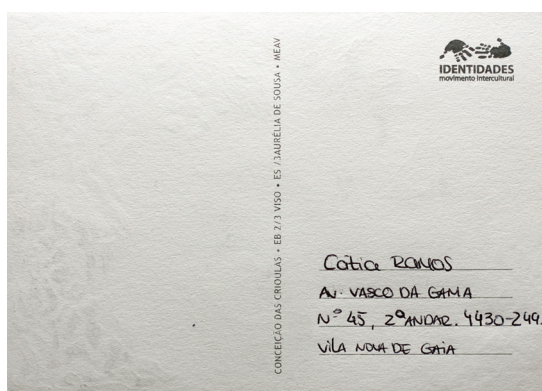


Figura nº 27

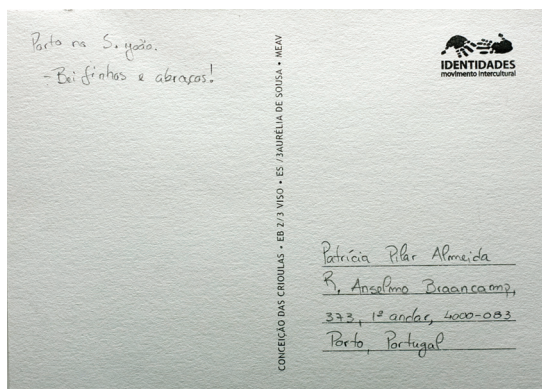
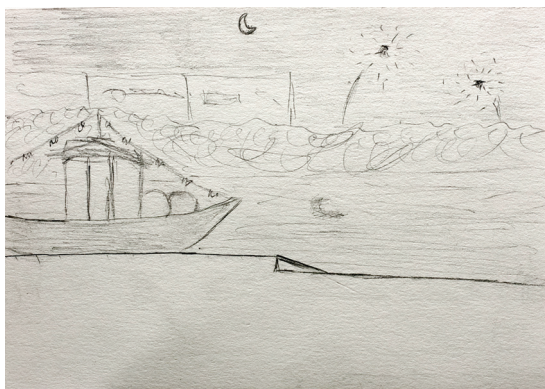


Figura nº 28

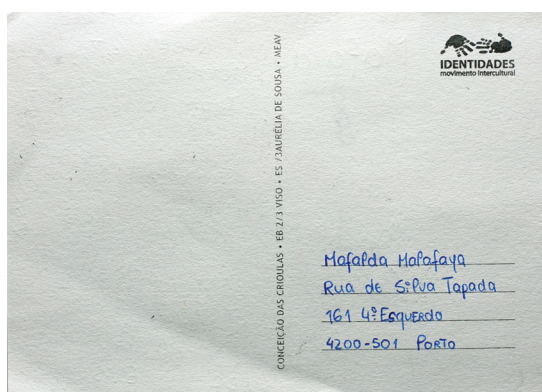
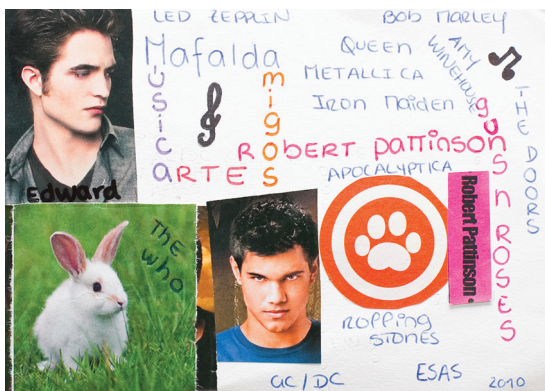


Figura nº 29



Figura nº 30

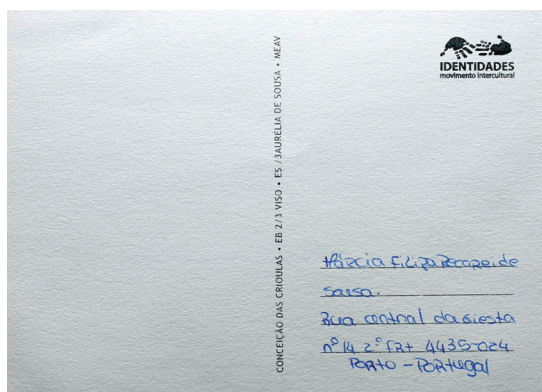
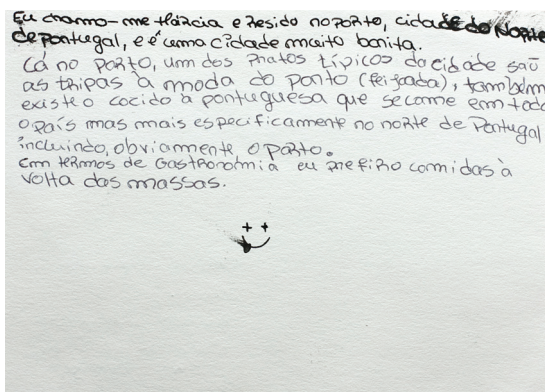


Figura nº 31

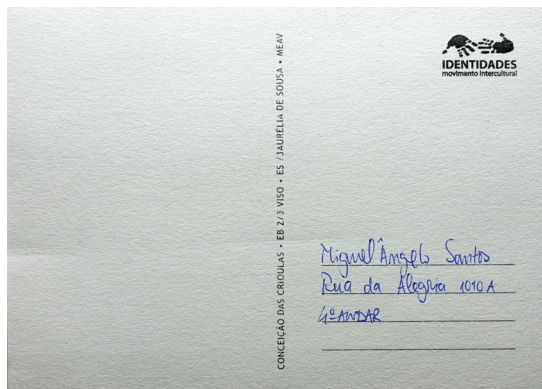
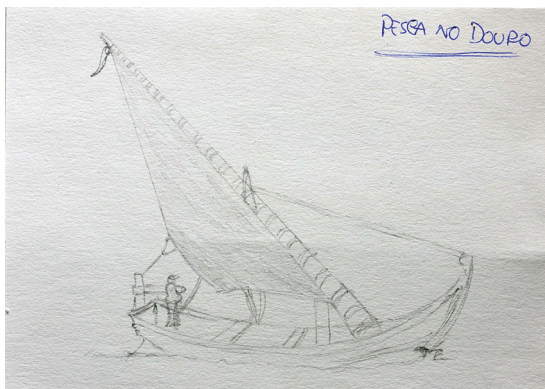


Figura nº 32

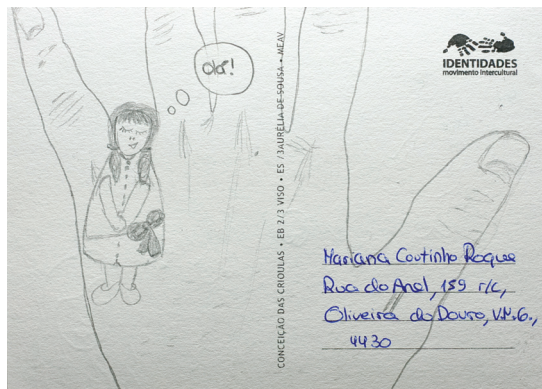


Figura nº 33



Figura nº 34

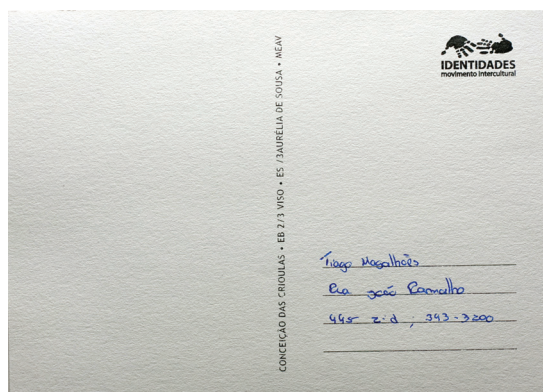
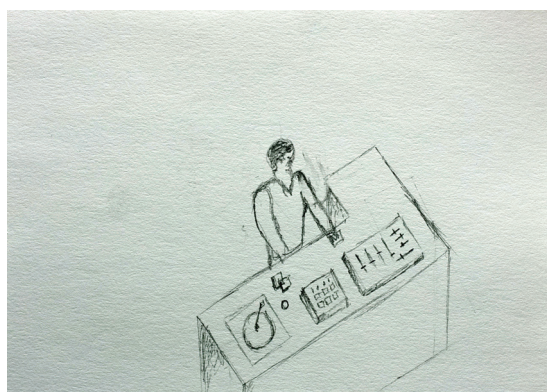


Figura nº 35

Imagens dos postais realizados no âmbito
do Projecto Retrato-postal pelos alunos do 8º A
da Escola EB2/3 do Viso

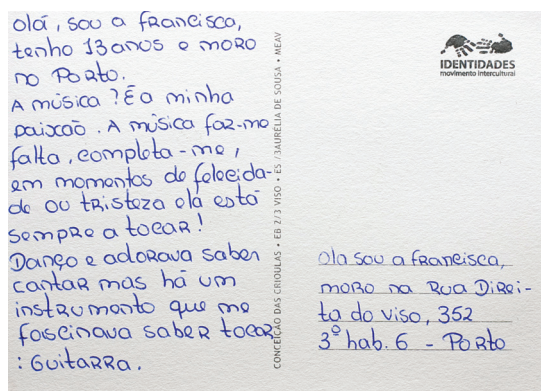
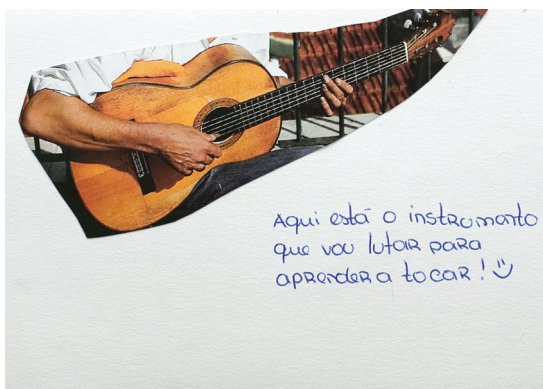


Figura nº 36

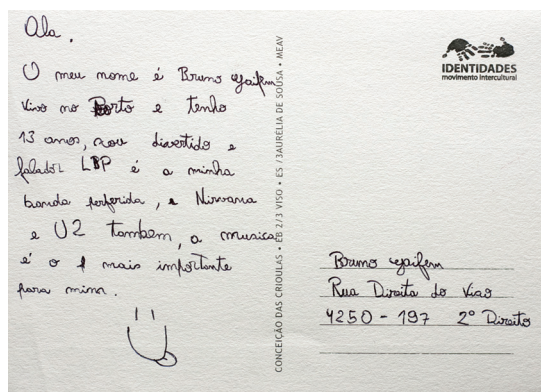
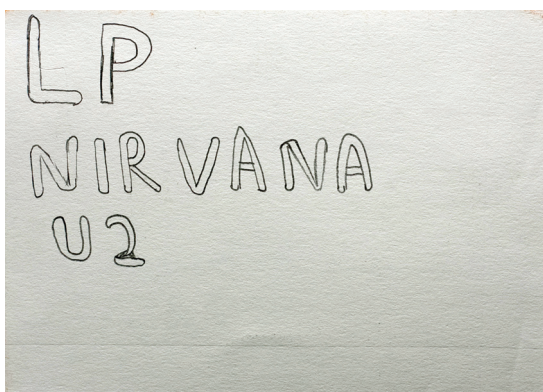


Figura nº 37

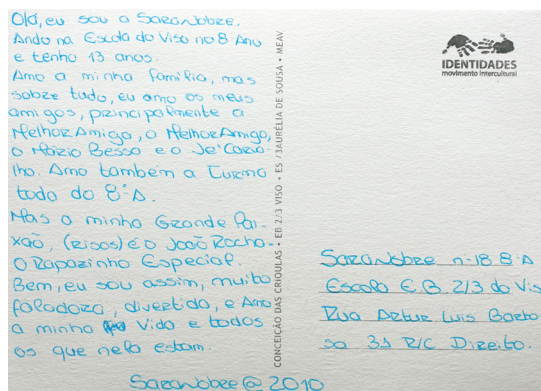
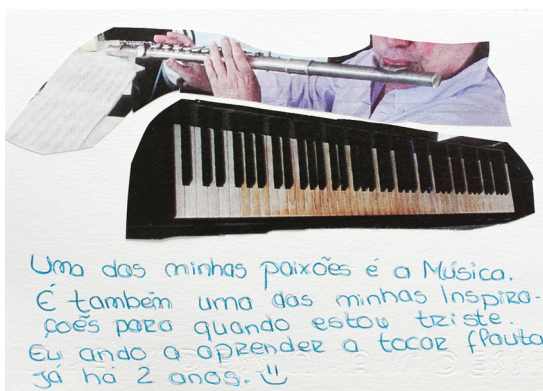


Figura nº 38

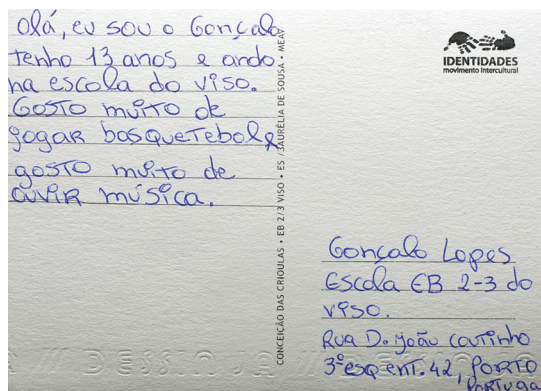
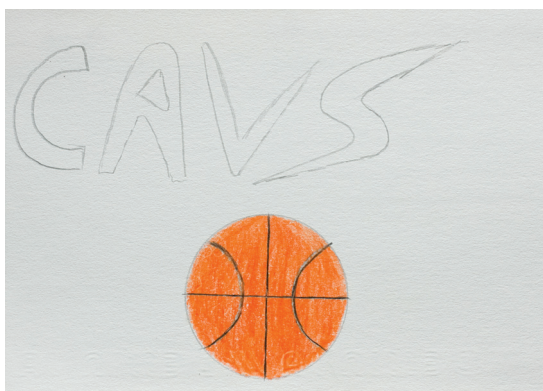


Figura nº 39

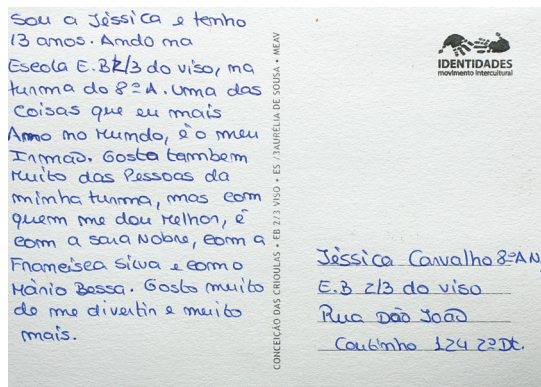
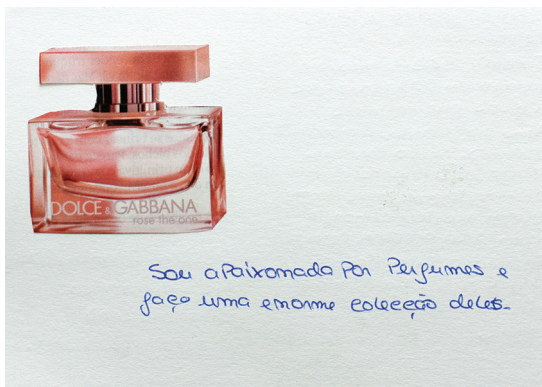


Figura nº 40

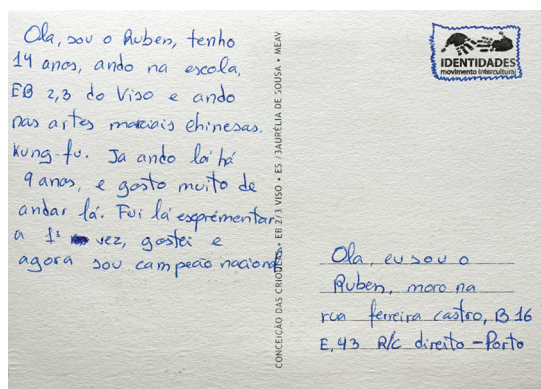


Figura nº 41

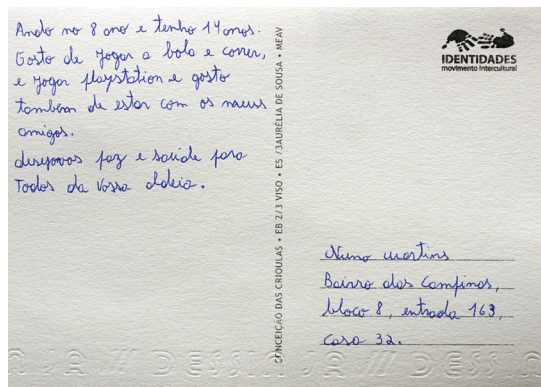


Figura nº 42

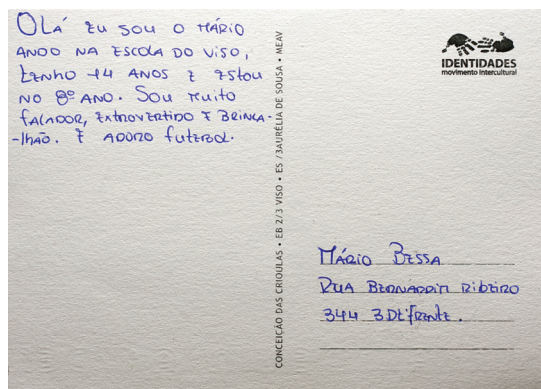


Figura nº 43

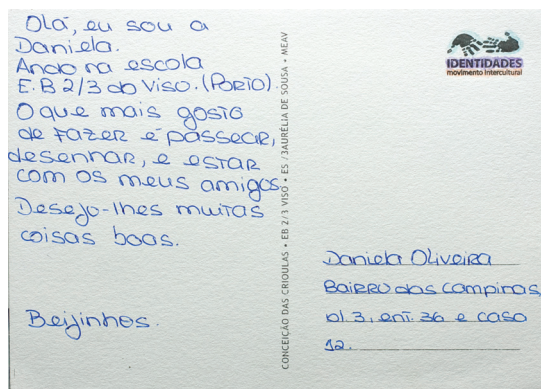


Figura nº 44

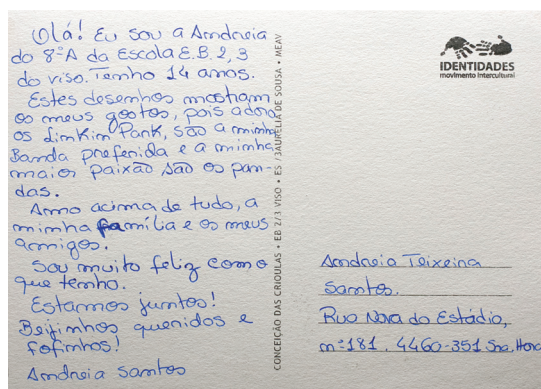
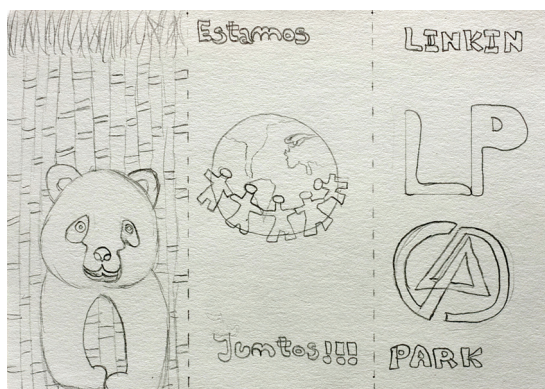


Figura nº 45

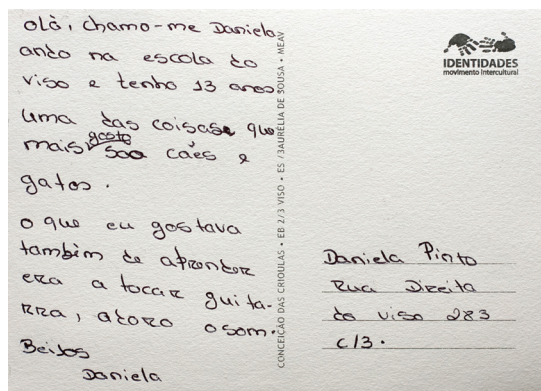


Figura nº 46

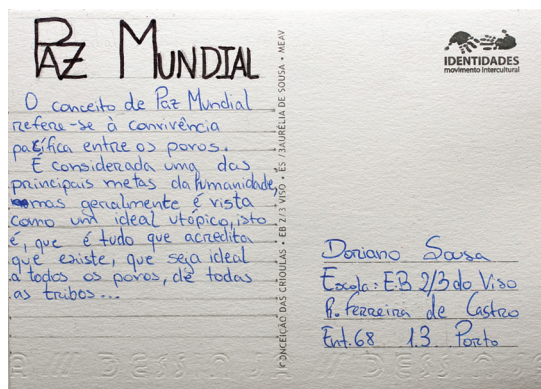


Figura nº 47

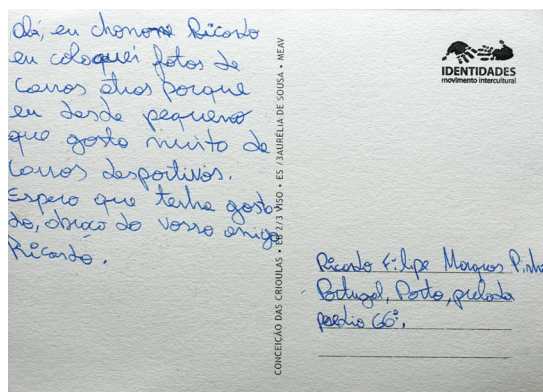


Figura nº 48

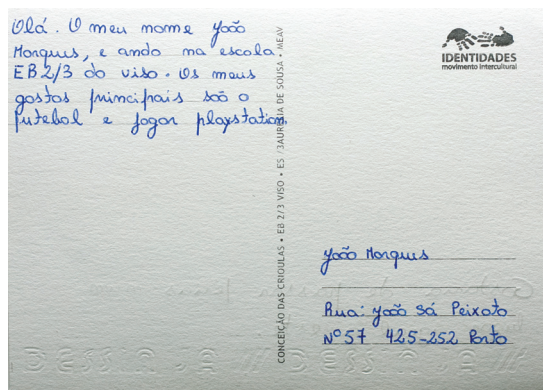


Figura nº 49

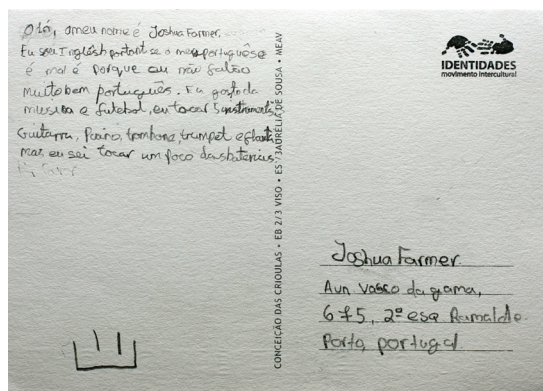
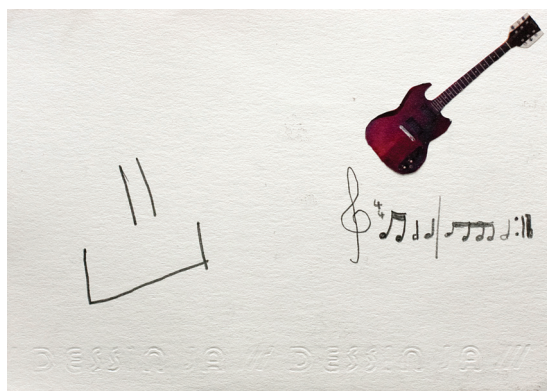


Figura nº 50

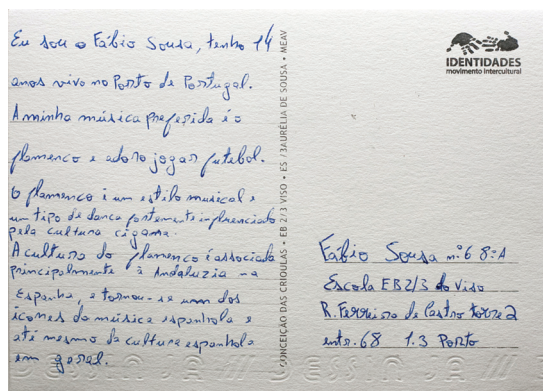


Figura nº 51

Imagens dos postais realizados no âmbito
do Projecto Retrato-postal pelos alunos do 8º D
da Escola EB2/3 do Viso

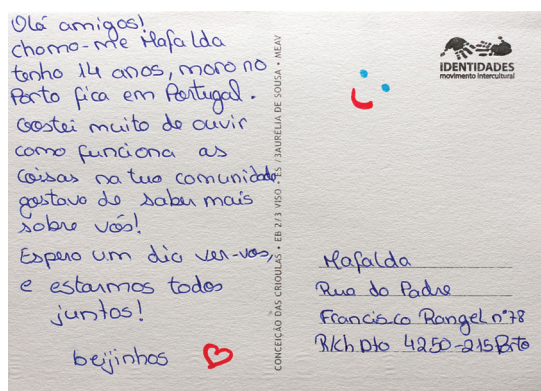


Figura nº 56

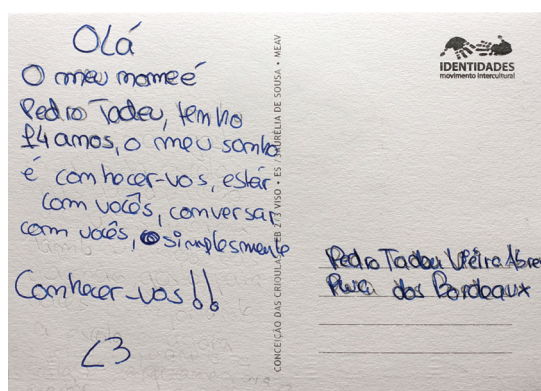


Figura nº 57

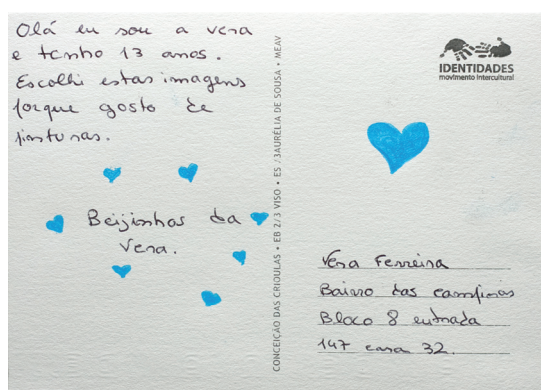
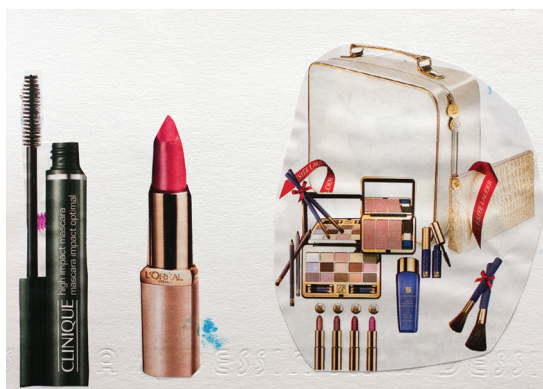


Figura nº 58



Figura nº 59

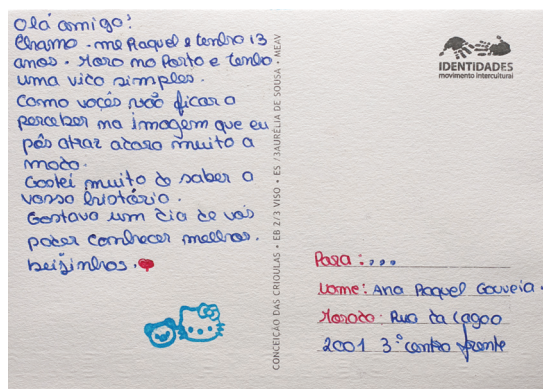


Figura nº 60

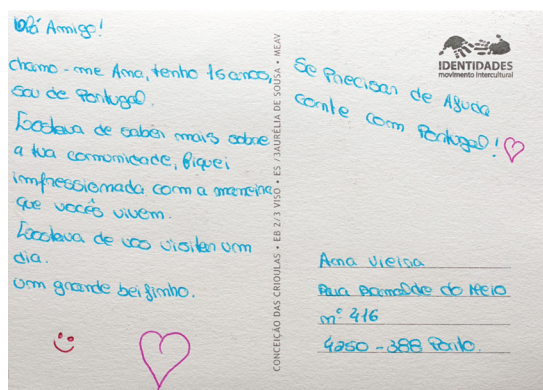


Figura nº 61

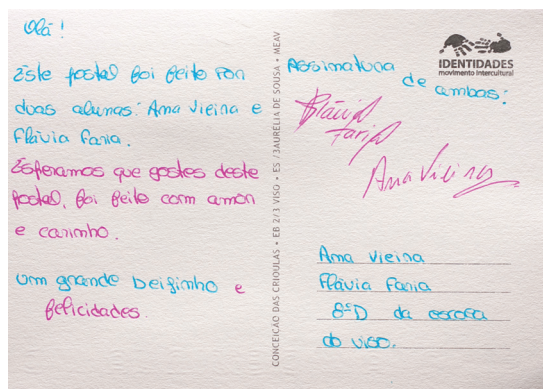
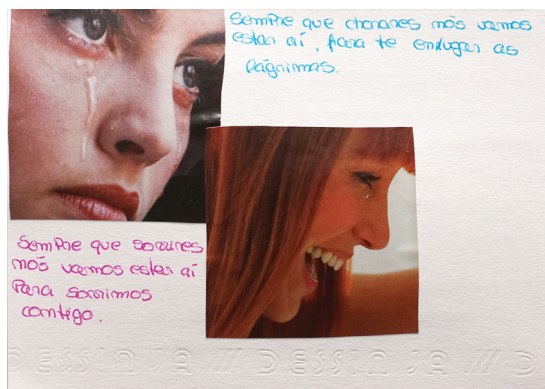


Figura nº 62

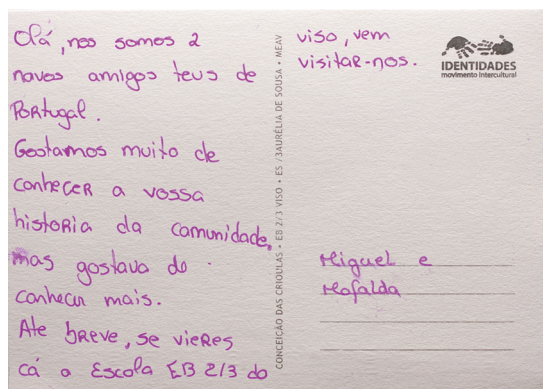


Figura nº 63

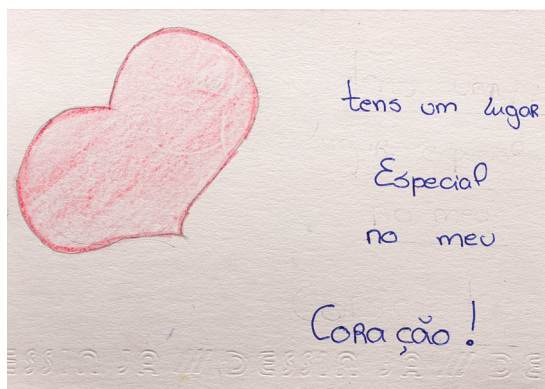


Figura nº 64

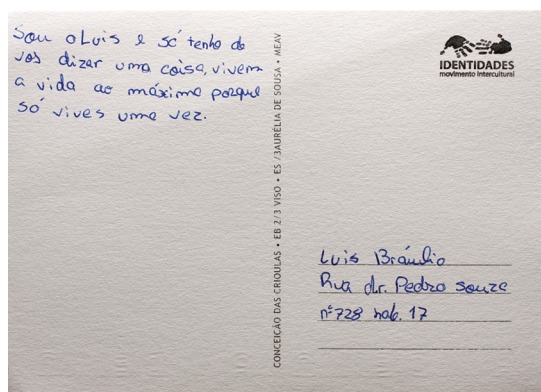
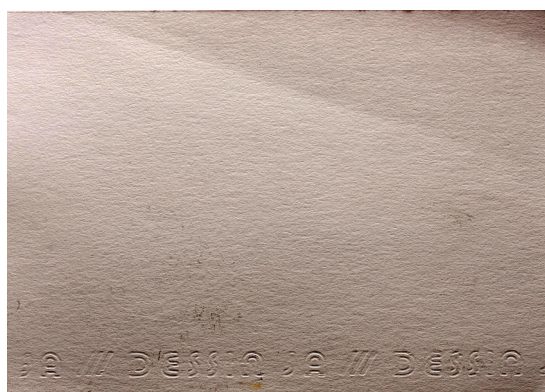


Figura nº 65

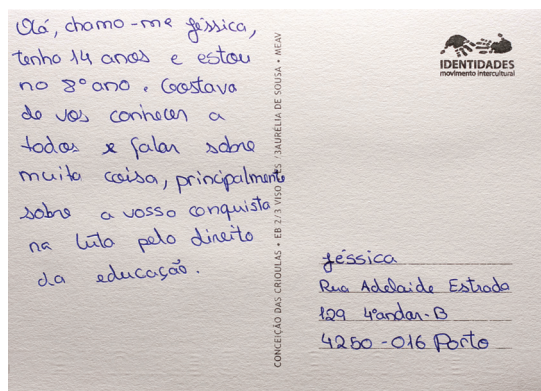
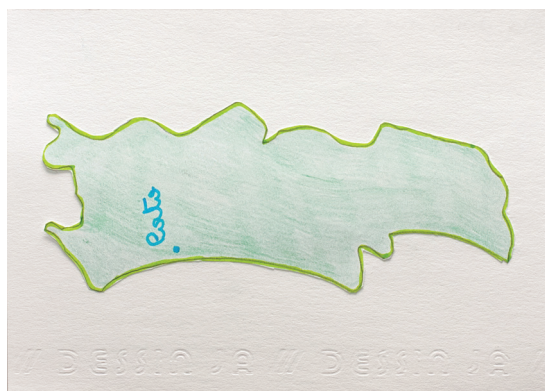


Figura nº 66

Imagens dos postais realizados no âmbito
do Projecto Retrato- postal
pelos alunos do Mestrado em Ensino de Artes Visuais



Figura nº 67



Figura nº 68

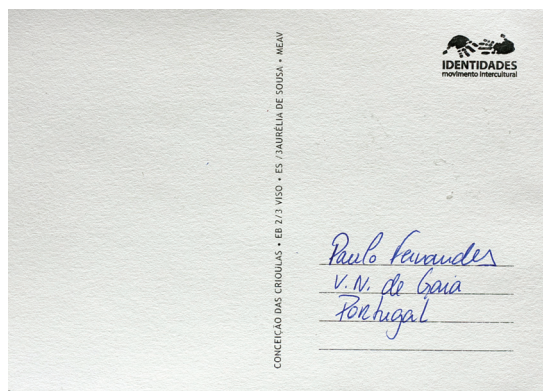


Figura nº 69

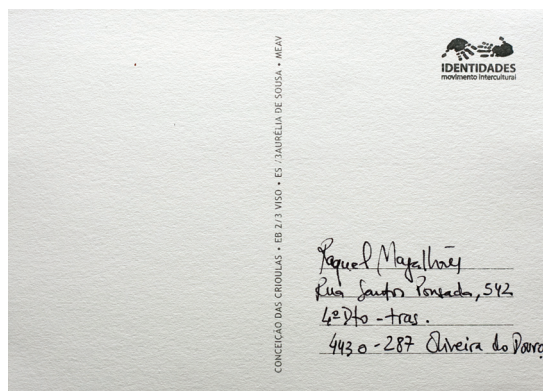
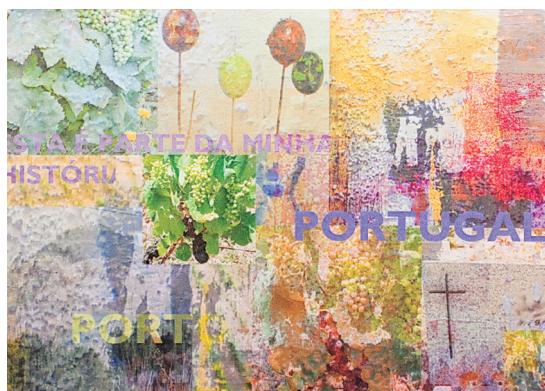


Figura nº 70

Imagens dos postais realizados no âmbito
do Projecto Retrato- postal
nas escolas da comunidade de Conceição das Crioulas



Temos que desejar
para as pessoas
tudo que elas preci-
sam e não o que dese-
jam, pois muitas vezes
o desejo de uns é a
desgraça de outros.

Sou professora de
Inglês.
Tenho 33 anos.
Amo música Inter-
nacional romântica

ESPEDITA SILVA
IDENTIDADES
movimento intercultural

JOSÉ NÉU DE CARVALHO
S/N.
CEP: 56.000-000
Conceição das Crioulas

Sou uma pessoa
apaixonada por
letras, porém, não
sei desenhar.

CONCEIÇÃO DAS CRIULAS - BB 273 VISO - ES / JAUPELIA DE SOUSA - MEV

Figura nº 75



Oi eu sou Eliane, o
que mais gosto na
minha vida, é meu
filho, e também gosto
de estudar.

Eliane Antonia de Oliveira
São Paulo, Conceição
das Crioulas
CEP 26.00000

IDENTIDADES
movimento intercultural

CONCEIÇÃO DAS CRIULAS - BB 273 VISO - ES / JAUPELIA DE SOUSA - MEV

Figura nº 76



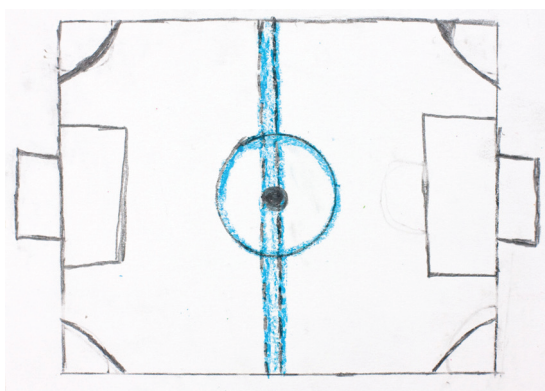
Eu tenho 25
anos sou professo-
ra há 17 anos eu
amo o que eu
faço. Foi o que
eu escolhi e o
que eu pretendo
ser até um dia
quando Deus me
permitir.

Maria de Lourdes J.S.
Conceição das Crioulas
Salgueiro PE
CEP: 56.115.000

IDENTIDADES
movimento intercultural

CONCEIÇÃO DAS CRIULAS - BB 273 VISO - ES / JAUPELIA DE SOUSA - MEV

Figura nº 77



O meu sonho é jogar
e o meu sonho é ser
um jogador de
futebol no meu
sonho eu pretendo
jogar no Brasil
porque é um
sonho bom não
é algo muito
difícil, outros
sonhos.

Leydson mario
Conceição das Crioulas

IDENTIDADES
movimento intercultural

CONCEIÇÃO DAS CRIULAS - BB 273 VISO - ES / JAUPELIA DE SOUSA - MEV

Figura nº 78

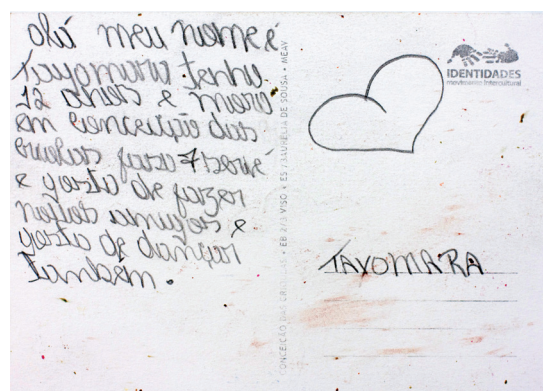


Figura nº 83

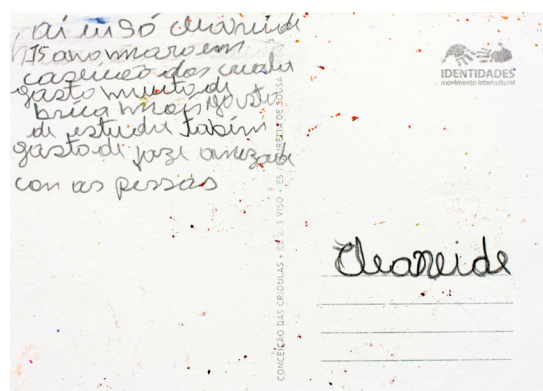


Figura nº 84

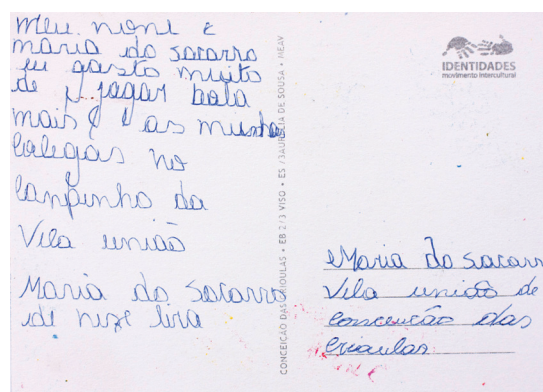


Figura nº 85

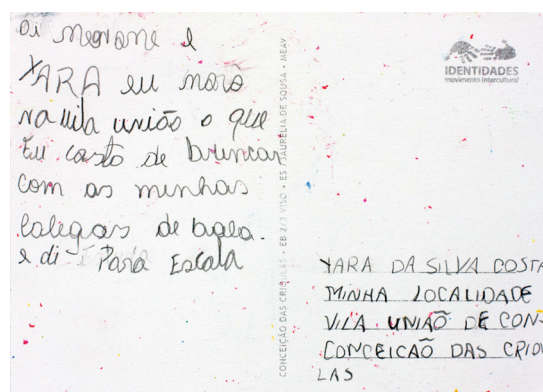


Figura nº 86

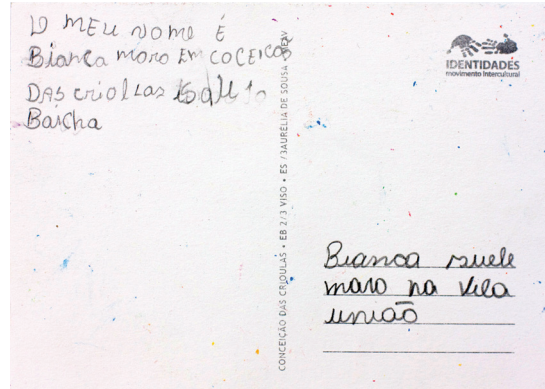


Figura nº 87

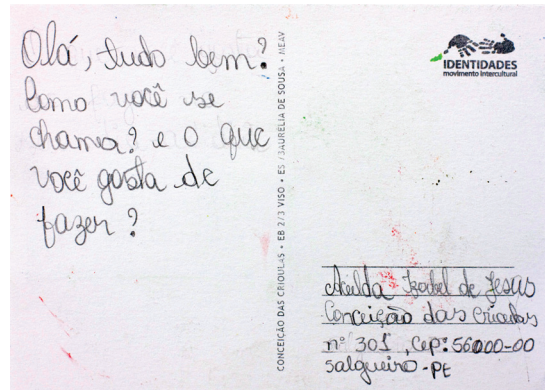


Figura nº 88

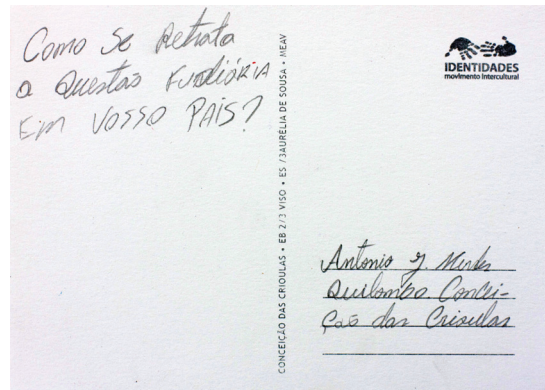
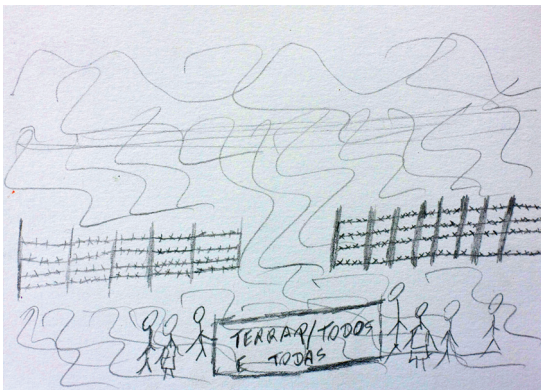


Figura nº 89

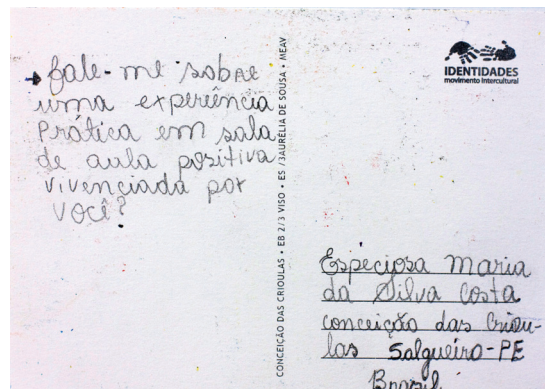
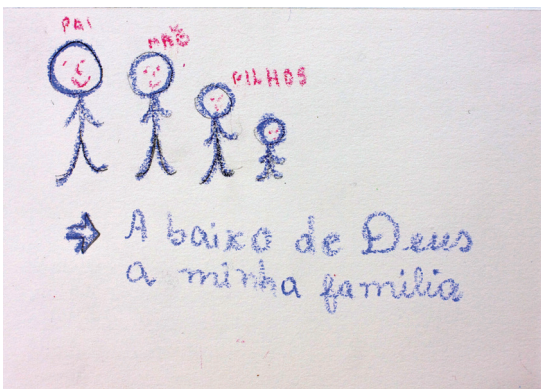


Figura nº 90

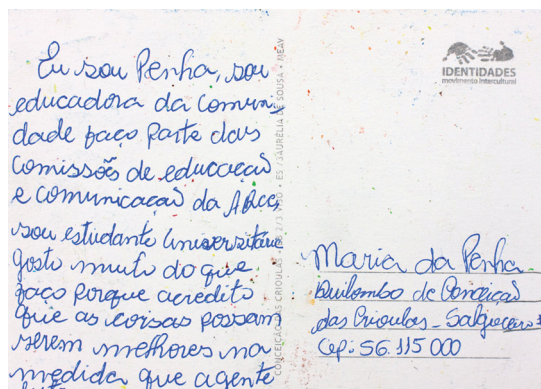


Figura nº 91

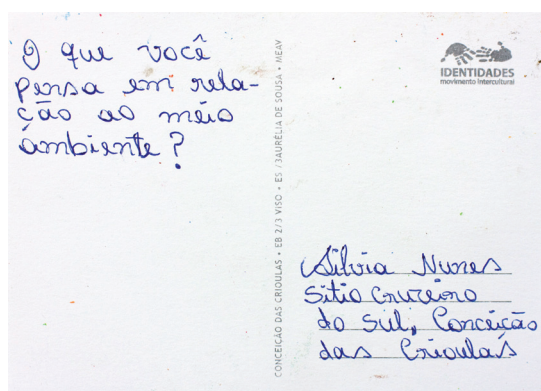


Figura nº 92

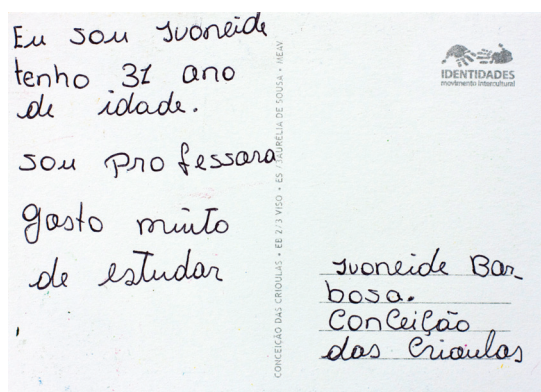


Figura nº 93

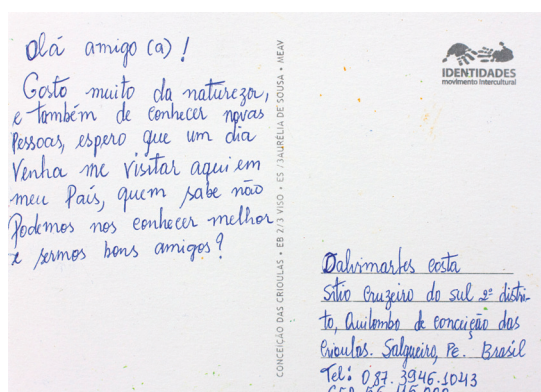


Figura nº 94

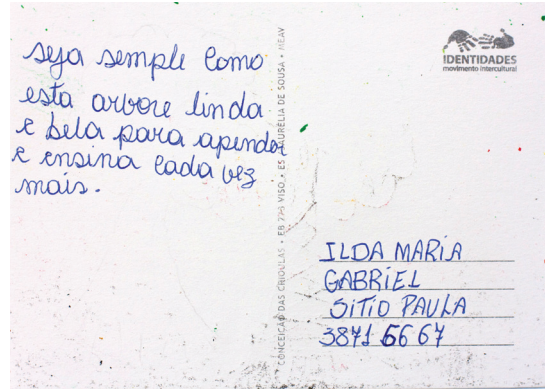


Figura nº 95

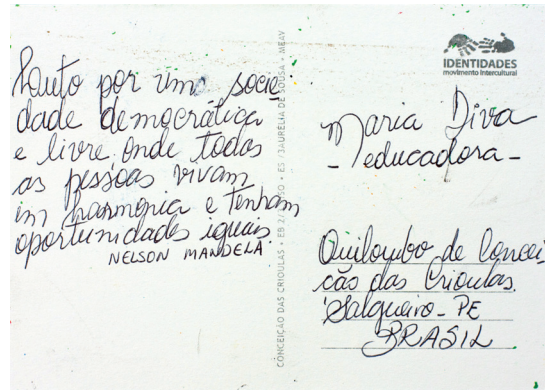


Figura nº 96

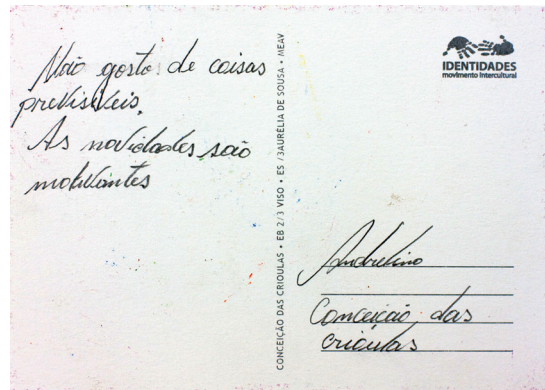
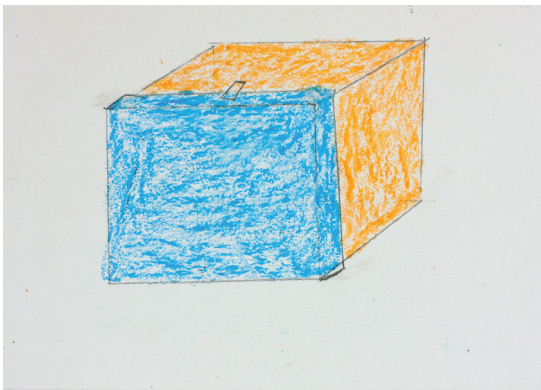


Figura nº 97

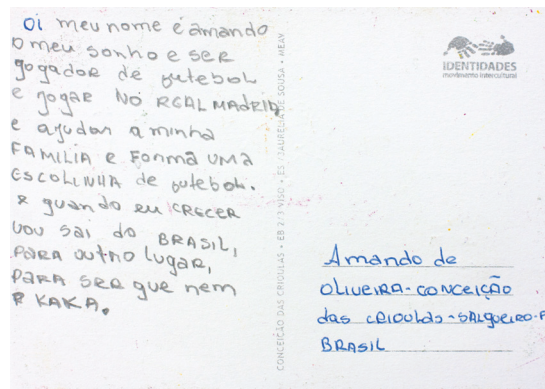


Figura nº 98



Oi! Bom Gilvanete
Tenho uma mensagem para você.
Procure o que há
de bom em tudo e
em todos. Não faça dos
defeitos uma distância
e sim uma aproximação.
Crie, faça aquilo que
gosta, sinta o que há
dentro de você.

Gilvanete.
Conceição das
Cruzeiras.

IDENTIDADES
movimento intercultural

CONCEIÇÃO DAS CRUZEIRAS - EB 2/3 VISÓ - ES - JAURELLA DE SOUSA - MEV

Figura nº 99



OLA, SOU PROFESSORA DE
HISTÓRIA E GOSTARIA DE
APRENDER MAIS COM VO-
CÊS.
QUERO SABER COMO
VOCÊS VÊM O ENSINO
DE HISTÓRIA NA SUA
ESCOLA.
FALE MAIS DA SUA
ESCOLA. E MANDE ALGUMAS
EXPERIÊNCIAS
INTERATIVAS.
CLEIDE MARIA DA SILVA

Sou Torcedora do
Palmeiras
TENHO 30 ANOS E
TRÊS FILHAS, PORÉM,
NÃO SEI DESENHAR.
SÍTIO PAULA CONCEIÇÃO
DAS CRUZEIRAS SALGUEIRO
- PERNAMBUCO -
CEP: 56115-000

IDENTIDADES
movimento intercultural

CONCEIÇÃO DAS CRUZEIRAS - EB 2/3 VISÓ - ES - JAURELLA DE SOUSA - MEV

Figura nº 100



O MEU DESENHO REPRE-
SENTA ALGUMAS DAS
COISAS QUE GOSTO E QUE
MAIS PROCURO COMPREENDER.
LEIA E TENTE IDENTIFI-
CAR O QUE O MESMO O RE-
PRESENTA.
SOU FRANCILIO, PROFESSOR
ADVINHE DE QUAL A DISCI-
PLINA.

FRANCILIO LUIZ
BEZERRA E SOU
DE CONCEIÇÃO
DAS CRUZEIRAS.

IDENTIDADES
movimento intercultural

CONCEIÇÃO DAS CRUZEIRAS - EB 2/3 VISÓ - ES - JAURELLA DE SOUSA - MEV

Figura nº 101



Eu Maria Zucicleide
sou Educadora da
Escola José Nêu
Gosto de ler e
escrever poesias
O Meu ídolo é
DEUS e por isso
Amo a vida.

Maria Zucicleide
do Nascimento
costa sítio
cruzeiro do sul

IDENTIDADES
movimento intercultural

CONCEIÇÃO DAS CRUZEIRAS - EB 2/3 VISÓ - ES - JAURELLA DE SOUSA - MEV

Figura nº 102

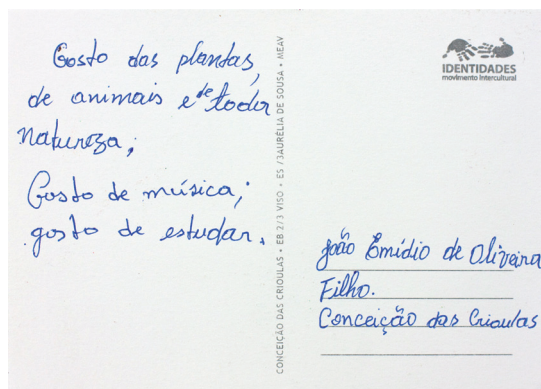


Figura nº 103

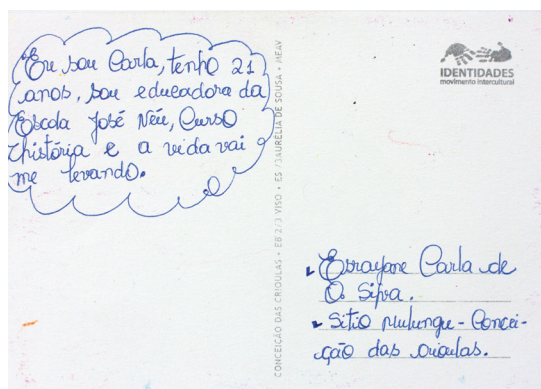


Figura nº 104



Figura nº 105



Figura nº 106

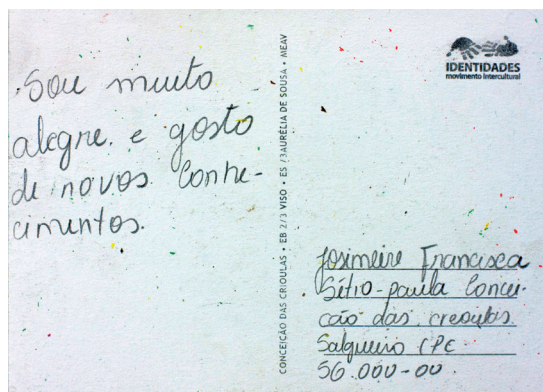


Figura nº 107

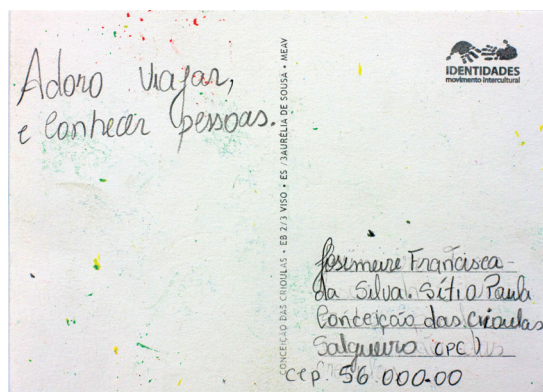


Figura nº 108



Figura nº 109

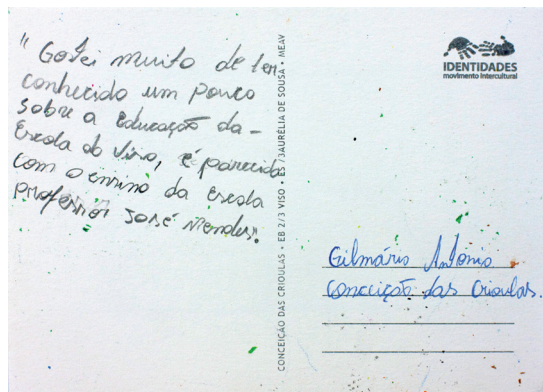
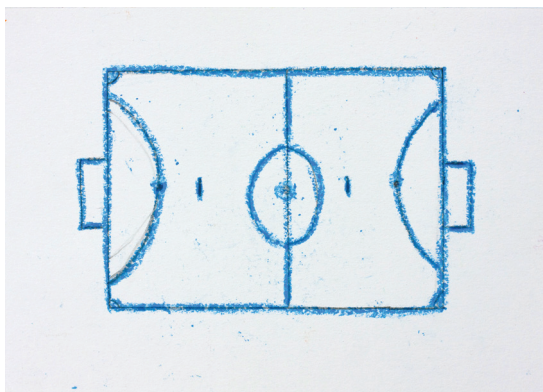


Figura nº 110

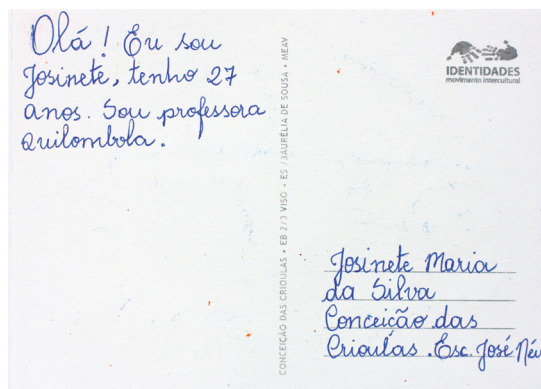


Figura nº 111



Figura nº 112

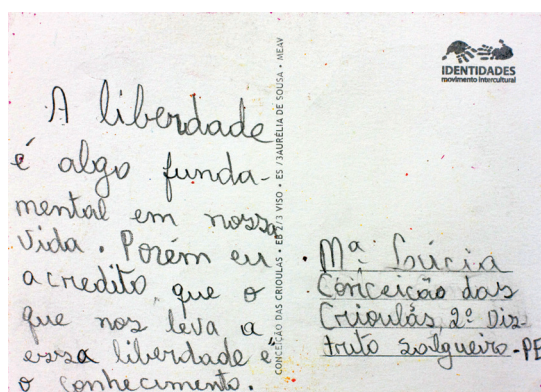
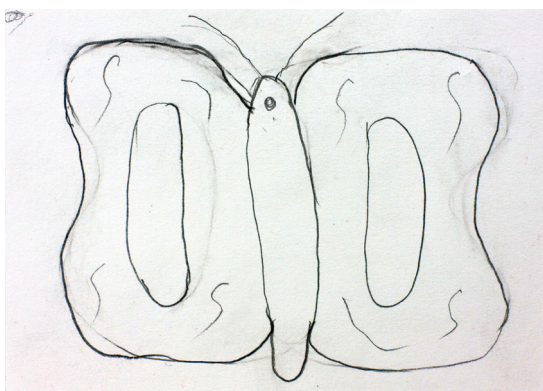


Figura nº 113

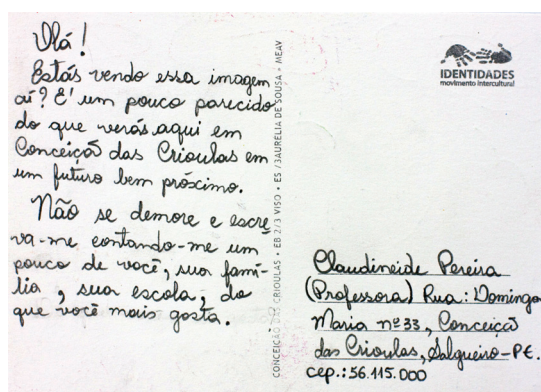
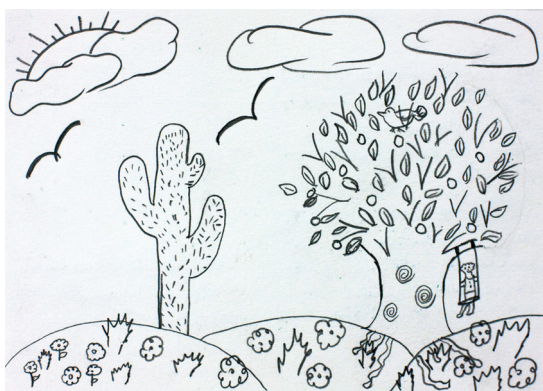


Figura nº 114

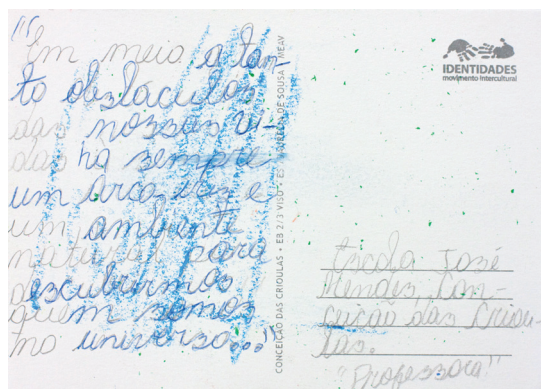


Figura nº 115

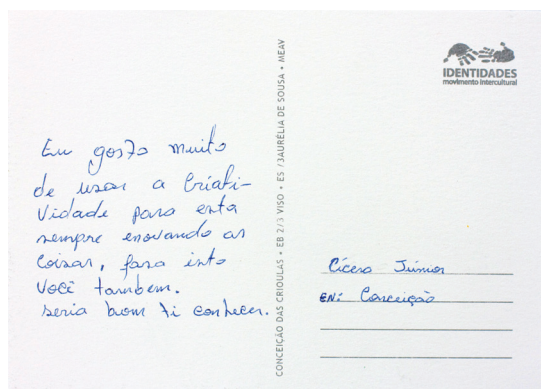
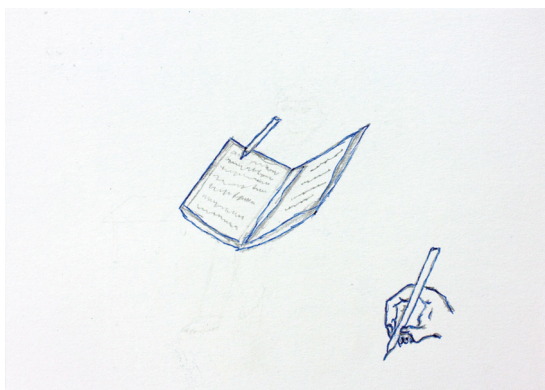


Figura nº 116

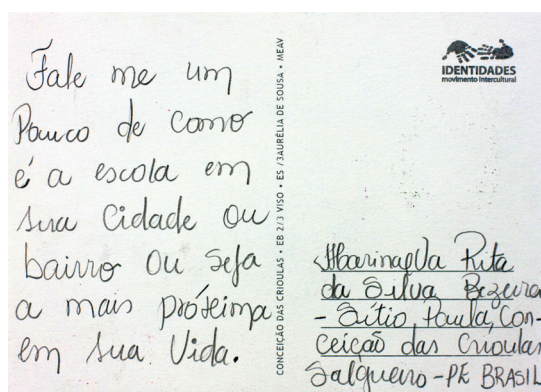
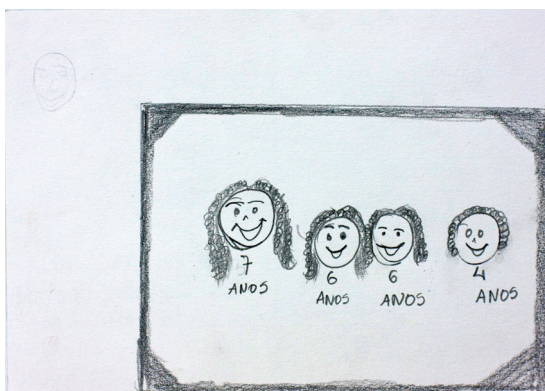


Figura nº 117

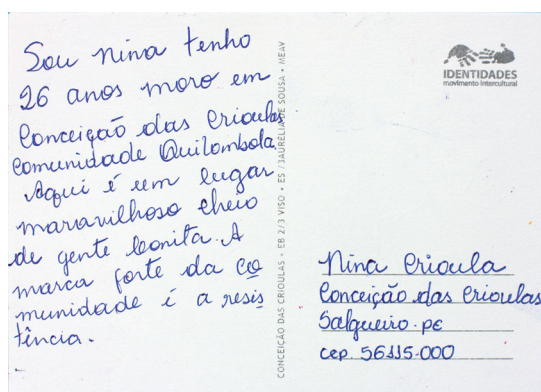


Figura nº 118

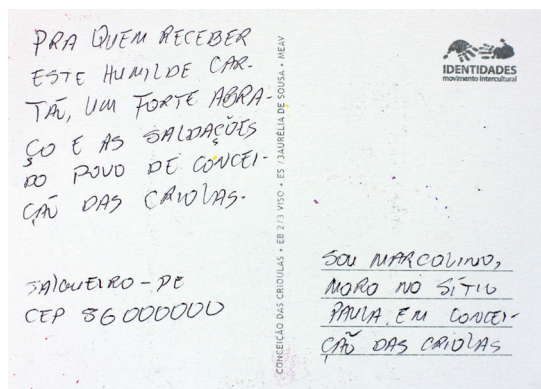
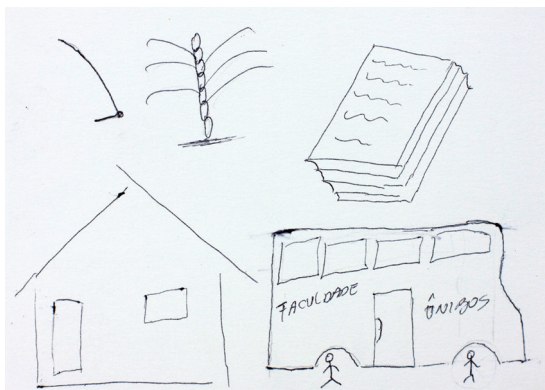


Figura nº 119

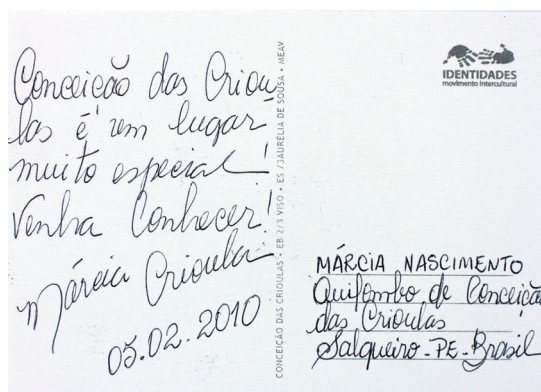


Figura nº 120

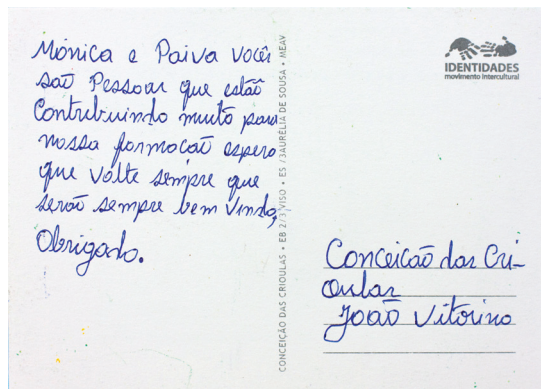
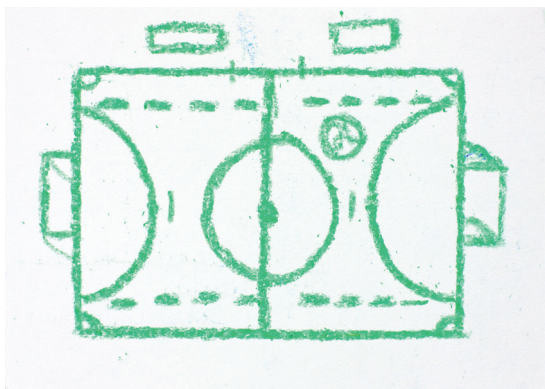


Figura nº 121